

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Formy komunikace užívané mezi učiteli a rodiči na konkrétní základní škole
Forms of communication between teachers and parents at concrete school

Romana Müllerová

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Biologie, geologie a environmentalistika se zaměřením na
vzdělávání - Pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Formy komunikace užívané mezi učiteli a rodiči na konkrétní základní škole potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. 4. 2019

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Magdaleně Richterové za cenné rady a připomínky, trpělivost, motivaci k psaní bakalářské práce a celkově za skvělé vedení.

Dále bych chtěla poděkovat základní škole, kterou jsem navštěvovala a kde mi vyšli vstříc. Samozřejmě také rodičům a učitelům, kteří byli ochotni mi odpovědět na mé otázky.

A v neposlední řadě musím poděkovat mé rodině za velkou podporu při studiu.

ABSTRAKT

Práce je zaměřena na formy komunikace mezi učiteli a rodiči. Rozhodla jsem se, že výzkum provedu na konkrétní základní škole, protože mě zajímalo, jaké formy komunikace zde učitelé i rodiče používají. Tuto školu jsem vybrala z důvodu velikosti, jelikož se jedná o menší základní školu s 350 žáky, také z důvodu polohy, protože se nachází v místě mého bydliště a v neposlední řadě z důvodu učitelů, kteří zde působí a se kterými se většinou osobně znám. V první části práce, tedy v teoretické části, jsem popsala důležité pojmy, které se týkají komunikace. Jako je například pedagogická komunikace, sociální komunikace, jaké jsou role rodičů ve vztahu ke škole, jaké je jejich postavení a celkově jakou má rodina úlohu v životě žáka. V neposlední řadě se zde zabývám konkrétními formami komunikace mezi učiteli a rodiči. Na teoretickou část navazuje část praktická, ve které bylo mým cílem zjistit výhody a nevýhody konkrétních forem komunikace. Jsou zde vypsány metody, které jsem použila a rozhovory s učiteli a rodiči na téma komunikace mezi nimi. Při pozorování třídní schůzky se paní učitelka snažila zapojit rodiče do dění ve škole, zapojili se však jen dva. Z výsledků je patrné, že pro učitele je zatěžující forma prostřednictvím telefonního hovoru, naopak rodiče uvedli tuto formu jako nejlepší. Učitelům nejvíce vyhovuje osobní setkání.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace, rodiče, učitelé, škola, třídní schůzky

ABSTRACT

This work is focused on forms of communications between teachers and parents. I have decided to perform my study on exact primary school, because I am interested in what kinds of communication they use. I have chosen this school for its size, it is a smaller elementary school of 350 pupils, for its location, it is situated close to my hometown and finally for the teachers, I know a majority of them in person. The first part of my thesis is theoretical and is focused on description of important terms related to communication. For example pedagogical communication, social communication, the role of parents towards school, their position in school hierarchy and what function in general the family has in the life of a student. Furthermore I look into specific ways of communication between parents and teachers. After the theoretical part, the practical part of the thesis follows, it is focused on pros and cons of specific kinds of communications. I have listed methods that I used in interviews with teachers and parents about this specific topic. During my observation of parent's evening a teacher intended to involve parents in events happening within school, however only two parents responded. From the results it is clear that for the teachers the most demanding way of communication is communication via phone, whereas for parents it is the most suitable way. The teachers prefer face-to-face encounter.

KEYWORDS

Communication, parents, teachers, school, class meeting

Obsah

Úvod	7
1 Vymezení pojmů komunikace, rodina, škola	8
1.1 Komunikace	8
1.1.1 Funkce komunikování	9
1.1.2 Formy komunikace	9
1.1.3 Pedagogická komunikace	11
1.1.4 Sociální komunikace	13
1.2 Rodina	14
1.2.1 Socializační funkce rodiny	14
1.2.2 Spolupráce se školou a vztahy s učitelem	16
1.2.3 Role rodičů ve vztahu ke škole.....	23
1.2.4 Postavení rodičů ke škole	27
1.3 Škola	28
1.3.1 Funkce školy.....	28
1.3.2 Hodnocení žáka	29
1.3.3 Otevřenost škol vůči rodičům.....	30
1.3.4 Partnerství škol a rodičů	31
2 Formy spolupráce a komunikace školy a rodiny	33
2.1 Formy komunikace mezi školou a rodiči.....	34
3 Praktická část.....	38
3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	38
3.2 Výzkumná metoda	38
3.3 Popis školy a respondentů.....	40
3.4 Sběr dat a zpracování výsledků	43

3.5 Pozorování třídní schůzky	48
Závěr.....	52
Seznam použitých zdrojů.....	54

Úvod

Pro fungování ve společnosti je komunikace nezbytná. Stejně tak jako jsou dvě instituce důležité v životě žáka – rodina a škola. Proto jsem se rozhodla, že tato tři slova - komunikace, rodina a škola, propojím dohromady. Mnohdy jsou výsledky a chování žáka ve škole sporem mezi učiteli a rodiči a naopak nefunkční rodina může mít za následek špatné výsledky. Je-li však komunikace mezi učitelem, žákem a rodičem správná, může vést k efektivní práci u všech třech aktérů. K výběru tohoto tématu mě navedl hlavně fakt, že žádný předmět přímo nevyučuje, jak s rodiči komunikovat, jak se k nim chovat, jaké formy komunikace využívat. Tak jsem se rozhodla, že si sama alespoň okrajově zmapuji terén, abych byla do budoucna připravená.

Teoretická část práce zahrnuje vymezení základních pojmů jako je pedagogická a sociální komunikace, jaké mohou mít rodiče postavení ve škole. Dále se zde zabývám funkcemi školy, otevřeností škol vůči rodičům a v neposlední řadě také formami komunikace mezi učiteli a rodiči. Poukáži také na některé modely, které se snaží vztahy mezi rodinou a školou kategorizovat. Věnuji se také možnostem, které se rodičům pro komunikaci se školou vůbec naskýtají, neboť samotné možnosti a prostředky komunikace mohou ovlivňovat obsah i způsob komunikace, což mi bylo následně v jednom z rozhovorů potvrzeno.

Druhou částí práce je popis výzkumu, který byl proveden na jedné konkrétní základní škole. Mým cílem bylo zjistit výhody a nevýhody jednotlivých forem komunikace užívané mezi učiteli a rodiči. Data jsem zpracovávala z rozhovorů se zkušenými i začínajícími učiteli a na druhé straně také s rodiči. Zaměřovala jsem se na to jakým způsobem spolu učitelé a rodiče komunikují, za jakým účelem a zda je něco, co by učitelé na komunikaci s rodiči změnili. Snažila jsem se také zohlednit charakteristiky vyučujících a rodičů, se kterými jsem vedla rozhovory. Protože jsem si vybrala jednu konkrétní školu, šlo mi tedy spíše o porovnání dosavadních zjištění s jedním konkrétním případem a hlavně z více úhlů pohledu.

1 Vymezení pojmů komunikace, rodina, škola

Pokud se zabýváme komunikací mezi rodiči a školou, měli bychom si vyjasnit základní pojmy. Většinou s nimi máme spojené nějaké vzpomínky či příběhy, a to ať už jako žák, tak mnozí z nás také jako rodiče. Neměli bychom zapomenout, že se tyto základní pojmy prolínají a souvisí spolu. Zároveň si vysvětlíme, jaké jsou rozdíly mezi pedagogickou a sociální komunikací.

1.1 Komunikace

Etymologie slova komunikace naznačuje, že původní rozumění pojmu bylo širší. Příručky a slovníky dnes sice definují komunikaci například jako proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci), či jako přenos nebo vytváření znalostí, ale *communicatio* znamenalo původně vespolečné účasti a *communicare* činit něco společným, společně něco sdílet. Zdeněk Vybíral (2005, s.25) definuje ve své knize Hausenblase (1971), který popisuje komunikaci široce jako „obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“. Nikoli tedy jen proudění komunikace, ale i podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu zprávy třeba jen tím, že jsme přítomni. Komunikujeme, i když jen přihlížíme slovní výměně mezi dvěma účastníky. Někteří psychologové rozumějí komunikační výměnou jak sdělování, tak sdílení. Na naší komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí. Bývá proto obtížné porozumět komunikační výměně, když se na ní ve stejnou chvíli podílíme.

Důležité je odlišovat synchronní (ve stejnou chvíli komunikují dvě a více osob) a asynchronní komunikování (nejprve jeden, v jinou chvíli reaguje druhý), registrovat přítomnost emocí a kognitivních schémat v komunikaci, rozpoznávat řečové strategie, atd. Protože veškerá komunikace se děje v určitém čase, prostoru a za jistých okolností, klíčové postavení zaujímá zkoumání komunikačního kontextu. Ten je dvojitý – vnitřní (psychický) a vnější (fyzikální a sociální). V psychickém kontextu jsou přítomny představy a myšlenkové kategorie, které svébytně ovlivňují chápání a používání komunikačních nástrojů. Vnitřní kontext si jednak uvědomujeme, ale patří do něj i obsahy, které si neuvědomujeme. Naše mysl si není pokaždé schopna uvědomit ustálené a osvojené vzorce vyjadřování. (Vybíral, 2005, s. 28)

1.1.1 Funkce komunikování

Komunikace má zpravidla svůj účel, smysl. Můžeme také hovořit o funkci, kterou chce splnit nebo kterou bezděčně plní. Mezi pět hlavních funkcí našeho komunikování bezpochyby patří:

1. informovat – předat zprávu, doplnit jinou, dát ve známost, oznámit, prohlásit
2. instruovat – navést, zasvětit, naučit, dát recept (instruktážní funkce)
3. přesvědčit – aby adresát (po)změnil názor, získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit (persuazivní funkce)
4. vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě (funkce vyjednávání nebo operativní)
5. pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit (funkce zábavní)

(Vybíral Z., 2005, s. 31)

1.1.2 Formy komunikace

Formy komunikace lze rozdělit jednoduše do dvou kategorií, a to na verbální a neverbální komunikaci.

Verbální komunikace

Nejčastějším prostředkem mezilidské komunikace je řeč v mluvené podobě. Podílejí se na ní tři mluvní orgány: ústrojí dechové, ústrojí hlasové, ústrojí artikulace.

Dech a správné dýchání jsou základním předpokladem dobrého mluvení. Pro učitele je obzvlášť důležité osvojit si tzv. dechovou ekonomii, kde jde o hospodárné a vědomé řízení dýchání, které usnadňuje mluvení.

Hlas člověku umožňuje, aby dal sdělení zvukovou podobu. Hlas každého je charakterizován třemi kvalitami: silou, výškou a barvou. Aby hlas učitele i po technické stránce vyhovoval nárokům, které jsou spojovány s kultivovaným projevem, musí mít ještě další získané vlastnosti. Jde zejména o ohebnost hlasu a vytrvalost hlasu. Křivohlavý (1987) a další autoři upozorňují především na tyto charakteristiky:

- a) intenzita hlasu – jde hlavně o změnu hlasitosti
- b) tónovou výšku hlasu

- c) barva hlasu – je ovlivněna situací, prostředím, ve kterém se řečník nachází, vyjadřuje také jeho momentální emocionální stav
- d) délka projevu – ve školním verbální komunikaci jde zejména o to, jak dlouho hovoří jednotliví žáci a jak dlouho hovoří učitel. Tento poměr je ovlivněn zvolenou organizační formou.
- e) rychlost mluvního projevu
- f) přestávky a pauzy v řeči
- g) akustická náplň přestávek
- h) přesnost řeči – didaktické přístupy vyžadují, aby se učitel dopouštěl ve svém projevu co nejméně chyb, aby je dokázal také u žáků taktně opravovat
- i) způsob předávání slova

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je pohybovým chováním, v němž gesta, mimiku, pozice těla a další výrazové prostředky vzájemně propojujeme do smysluplných sdělení, která mohou být bezděčná nebo naopak záměrná.

Sdělování pohledy patří mezi nejčastější mimoslovní způsoby sdělování v sociální komunikaci, tedy i v komunikaci pedagogické. Učitel sleduje svým pohledem svou třídu, na třídních schůzkách pak rodiče žáků.

Při prvním setkání hrají roli vteřiny. Říká se tomu haló-efekt. Termínem haló-efekt je označováno mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním. Tyto předsudky se později špatně překonávají. Například podání ruky, jakmile vám ji rodič na třídní schůzce podá jako leklou rybu, může to značit nejistotu v kontaktu s učitelem. Silný stisk nás naopak může varovat, že tito rodiče mají rádi věci pod kontrolou. Důležitá je i vzdálenost, kterou udržujete od svého protějšku. Nikdy bychom neměli vstupovat do intimní zóny, která je nejvýše půl metru, a opatrně i se zónou osobní do 1,2 metru. V neverbální komunikaci je velmi důležité držení těla. Jak na učiteli, tak na rodiči by nemělo být znát, že je z něčeho

smutný nebo, že má nějaké problémy, což se může odrazit v držení těla svěšením hlavy nebo shrbením zad.

Učitel by měl sledovat u rodičů zevnějšek, postavu, držení těla, styl a úroveň oblečení, čistotu a vůni, sílu a tempo hlasu, podání ruky, pohled do očí a úsměv, vzdělání a profesionální zařazení. Měl by odhadnout, jaký styl komunikace bude vyhovovat, jaká bude s rodičem řeč, jaký naváže vztah, co se o rodiči dozví. Nemůže si je samozřejmě zaškatulkovat a očekávat, že bude vždy stejný a neměnný.

1.1.3 Pedagogická komunikace

Tento pojem je chápán z různých hledisek obsahu i rozsahu. Samozřejmě co autor, to názor. Například Gavora uvádí tuto definici: *Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.* (1988, s. 22). Navrátil, Flesichmann, Klimeš uvádějí: *Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.* (1982). U Leont'jeva najdeme tuto definici: *Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.* (1973).

V procesu komunikace lze považovat za základní činitele učitele a žáka. V současné době se na vzdělání žáků mnohdy výrazně podílejí i rodiče, takže je velmi důležité je do pedagogické komunikace také zahrnout. Zajímavá je také teorie komunikace od Andronovové, která ji přirovnává ke stolnímu tenisu, píše: *Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Strídejte se. Ať je míč v pohybu.* (1993, s. 94) Sice autorka popisuje komunikaci mezi rodičem a dítětem, ale v pedagogické komunikaci platí stejná pravidla. Petty uvádí příklad, kdy ukazuje na jednosměrném procesu vyučování neúspěchy, které by při takovém učení nastaly. Dva účastníci pedagogického procesu učitel a žák se k sobě posadí zády. Učitel má před sebou geometrický obrazec, který se snaží žákovi popsat. Ten nesmí učiteli klást žádné otázky a dotazy. Učitel zase nemá možnost sledovat žakovu kresbu. Jenže jakmile si žák vyloží popis jinak, než učitel myslí, nemá úloha řešení

a výsledek vyjde úplně špatně. Z tohoto zajímavého příkladu vyplývá, že bez vzájemné spolupráce nelze pedagogickou komunikaci uskutečňovat. (1996, s. 34)

Jak uvádí Průcha (2009) nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace je komunikace v prostředí školní třídy. Výukovou komunikaci, která ve třídě převažuje, chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučování. Podle Průchy má výuková komunikace ve školní třídě tyto charakteristiky:

1. uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací
2. je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů
3. plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem
4. vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s 19-20)

Podle Watzlawicka (2011) nelze nekomunikovat. Ke komunikaci dochází i tehdy, pokud si komunikovat nepřejeme. Pokud například žák neodpoví na učitelovu otázku, neznamená to, že komunikace neproběhla. Naopak, žák tím může například dávat najevo, že nechce učiteli odpovědět z hlediska poslušnosti, anebo jen nemá takové znalosti. Komunikace je základem všech pedagogických procesů. Jak uvádějí McCroskey a kol. (2006a), poznatky, jež mají žáci ve škole získávat, jsou předávány skrze komunikaci.

Pravidla pedagogické komunikace

J. Mareš uvádí tři skupiny, které formulují pravidla komunikace (1995, s. 32).

- a) škola – svá pravidla má ve školním řádu. Je zde výčet práv a povinností žáka. Je toho ale tolik, že si je žáci nechtějí a vlastně ani nemohou zapamatovat. Ale slouží jako dobrý trest pro problémové žáky – je to totiž vhodný text k přepisování.

- b) společnost – pravidla dána společností se nemusí na první pohled zdát jako nějak významná. Zkušený pedagog však dokáže rozpoznat rozdíly v chování žáků daných jinou kulturou nebo náboženským přesvědčením.
- c) výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky – tato pravidla se dlouho a složitě vyvíjejí. Jako dobrý příklad je období, kdy žáci dostanou nového učitele a zkouší, co si u něj mohou dovolit. Záleží na autoritě učitele, na jeho nárocích a požadavcích, které vůči žákům má, ale samozřejmě záleží i na žácích samotných.

Jakmile je velký počet pravidel, ztrácí svoji funkčnost. Žáci je nedodržují a nechovají se podle nich. Cangelosi udává tyto důvody pro užívání méně pravidel (1996, s. 122):

- a) málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho
- b) jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité
- c) funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování
- d) funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality

Spousta učitelů si myslí, že nejlepší je, když si pravidla stanoví společně s žáky. Naopak jiní učitelé považují za zodpovědnější stanovení pravidel jen učitelem. Otevírá se zde krásně otázka, zda nebude opravdu lepší, že si sami žáci stanoví pravidla, která pak budou i spíše dodržovat, dohodnou-li se na nich společně. (Nelešovská, 2005, s. 30-31)

1.1.4 Sociální komunikace

Pokud sdělování informací probíhá mezi lidmi, mluvíme o sociální komunikaci. Mezilidská komunikace je složitá v tom, že posluchač nečeká na to, co mu bude řečeno. Slova, která v rozhovoru volíme, jsou po významové stránce srozumitelná, ale jejich význam může být pro posluchače odlišný. Jedním ze základních požadavků sociální komunikace je mluvení ve stejném jazyce. To také platí pro pedagogickou komunikaci, kde bývá rozdíl mezi učitelem a žáky v obsahu a rozsahu slovní zásoby. V lidské komunikaci nejde jen o přenos zpráv. Mluví se snaží posluchače motivovat, ovlivnit, někam nasměrovat. K tomu, co sděluje, zaujímá určitý postoj, naznačuje, k čemu se sám přiklání, a tak se snaží zapůsobit na své posluchače.

V sociální komunikaci je také důležitá výměna rolí. Nejprve si posluchač vyslechne mluvčího a následně se sám stane mluvčím a mluvčí posluchačem. Oba dva tak ovlivňují směr, kterým se komunikace stáčí, obohacují obsah řečeného.

Pedagogická komunikace je tak zvláštní případ sociální komunikace: komunikace, která sleduje pedagogické cíle, pomáhat vychovávat a vzdělávat. (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 19-20)

1.2 Rodina

Pro žáka není důležitější prostředí, než je rodina. *Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv, rodiče nesou zodpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování, rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery.* (Krejčová, Kargerová 2003, s. 149). Rodičovským právem a povinností je „klenot nejdražší“ – své dítě – provázet od narození k dospělosti. Zásadní změna nastává s povinnou školní docházkou, se vstupem do prostředí, kde se hodnotní známkami, to znamená i do prostředí otevřeného soupeření a rivality. Ne nadarmo patří rodina do primární socializační instance, výchovným procesem působí na celkový rozvoj osobnosti. Spolupráci mezi učiteli, rodiči a dětmi limitují obavy z výsledku hodnocení. Děti by se však neměly učit jen kvůli známkám, ale aby měly radost z toho, co se naučí. (Čapek, 2013, s. 20)

Rodina je primární skupinou, ve které se od narození formuje osobnost dítěte a v níž prožívá všechny fáze svého života.

1.2.1 Socializační funkce rodiny

V socializační a výchovné funkci rodiny nemůžeme zapomenout na její vztah ke škole, k instituci, která převzala zejména část vzdělávacích úloh rodiny. Škola organizuje do jisté míry nejen čas rodiny, ale vstupuje i do jejího hodnotového systému. Pro rodiče se úspěchy i neúspěchy svých dětí stávají jedním z nejdůležitějších problémů. Školní úspěšnost bývá (více u vzdělanějších rodičů) jednou ze základních hodnot rodiny. Získání určitého stupně vzdělání je bráno jako prostředek k udržení si postavení ve společnosti. Škola připravuje dítě na budoucí povolání, ale má ho také kultivovat, vést ho k nějaké disciplíně a rozvíjet jeho tvůrčí potence. Rodina a škola se svým způsobem doplňují v tom, že každá z těchto

institucí jiným způsobem udržuje kontinuitu socializačního řádu. Mohou se však dostat do střetů s působením dalších socializačních vlivů (vrstevnických subkultur, médií). Přitom je vztah školní a rodinné socializace rozporný, zvláště tam, kde se výrazněji liší hodnotové systémy školy a rodin, z nichž děti přicházejí (např. vztahem k požadavkům kultury, v chápání disciplíny). Rozmanitost rodinných výchovných stylů ve vztahu ke škole je dána těmito skupinami proměnných:

1. Ekonomické zdroje a sociokulturní úroveň rodiny ovlivňují povahu a množství prostředků, kterými lze působit na dítě, školu, učitele, apod.
2. Představy a očekávání rodiny o budoucím sociálním statusu dítěte. Ty samy závisejí na dosavadní životní dráze rodičů, na pohlaví a pořadí dítěte, atd.
3. Typ rodinných vztahů spjatých s fungováním rodiny, cíle výchovy (adaptace, autonomie dítěte), způsoby výchovy (kontrola, sankce, motivování, apod.), styly koordinace atd. K nejvýznamnějším autor řadí styly, jimiž rodiče koordinují působení různých aktérů výchovy. Uvádí z literatury čtyři hlavní:
 - a. opozice – jiným činitelům výchovy se přiznává jen specifická kompetence a rodiče obvykle nezasahují a nereagují na ně
 - b. delegování – poslání přisouzené ostatním výchovným činitelům je vágní a zahrnuje i to, co by jinde bylo především posláním rodiny, rodiče se pokoušejí zasahovat a vymáhat si výchovnou specifickou
 - c. mediace – rodiče jiným institucím přiznávají velmi přesnou, specifickou výchovnou kompetenci a současně se aktivně a podpůrně zapojují (doučování, pomoc s úkoly, apod.)
 - d. kooperace – kompetence jiných výchovných činitelů jsou volně a široce vymezovány, přičemž se jejich úsilí podporuje a rozvíjí. (Štech, 1997. s. 499 – 500)

Rodina není jenom vnějším prostředím dítěte, ale také do něho jaksi vstupuje, skrze jeho intenzivní prožívání vztahů a událostí v rodině se promítá do jeho názorů, postojů, životního rozpoložení, osobnostních vlastností, předpokladů pro školní úspěšnost. A to je hlavní důvod, proč patří mezi důležité kompetence učitele i jeho způsobilost rozumět žákům skrze jeho rodinné prostředí a vstupovat s jejich rodiči v kontakt. Důležitou

podmínkou pro vytváření těchto kompetencí je i orientace v širších souvislostech pojetí a fungování současné rodiny.

1.2.2 Spolupráce se školou a vztahy s učitelem

Když se podíváme na to, kolikrát se rodič dítěte, které má na druhém stupni základní školy, objeví v budově školy, je to většinou třikrát až čtyřikrát. Vždy je to jen za účelem setkání s učitelem, který mu předá informace o známkách a chování. Také existují školy, kde se rodiče zapojují o něco víc. Angažují se například při různých výletech, nebo pomáhají s pořádáním akcí školy. Ale stále je to jen malá část toho, co by dělat mohli. Většinou však ve školách neví, jak aktivní by mohli rodiče být a hlavně, jak by s nimi mělo vedení pracovat, aby toho dosáhli. (Čapek, 2013)

Spolupráci se školou a vztahy s učitelem může ovlivnit řada faktorů:

1. nedostatek času rodičů, který jim brání navštěvovat školu častěji a podílet se na rozvoji partnerských vztahů
2. riziko exkluzivity, které spočívá v tom, že skupina rodičů, která má ke škole pozitivní vztah, může u ostatních rodičů budít dojem, že děti „vyvolených“ rodičů mohou těžit z dobrých vztahů, a tato domněnka je může od větší aktivity odrazovat
3. genderové rozdíly jsou využívány rodinami (matkami) především v případech, kdy má dojít k řešení nějakého konfliktu – v těchto situacích přichází do školy většinou otec vzbuzující pocit autority ve vztahu k ženám – učitelkám
4. menší zapojení rodičů do vzdělávání dětí spolu s postupem do vyšších ročníků školského systému
5. pracovní vytížení na straně učitelů, pokud je potřeba připravovat akce pro rodiče (např. den otevřených dveří), může ovlivnit dosud vstřícný nebo neutrální postoj k rodičům k horšímu
6. nepřipravenost učitelů na pravidelnou spolupráci s rodiči, vysokoškolské studium připravuje pedagogy zejména na komunikaci s žáky
7. tradiční názory o škole jako o uzavřené instituci navíc většině rodičů vyhovují – není vytvářen tlak angažovat se do školních aktivit, protože to vyžaduje čas a jiné zdroje rodičů (Rabušicová, 2004)

Vedle těchto limitů se mohou do rozvoje spolupráce promítat předsudky nebo negativní zkušenosti jak na straně učitelů, tak rodičů. Učitelé se mohou obávat toho, že pokud si k sobě rodiče pustí příliš blízko, může být jejich profesionální pozice oslabena rodičovskou kontrolou. (Rabušicová 2004). Učitelé by se ale rodičů neměli bát, jsou to jejich spojenci a mohou jim v jejich práci výrazně pomoci. Bude užitečné připomenout si, jací vlastně rodiče jsou. Zajímavou typologií lze prokázat, jaké mají mnozí z nich představy o tom, jak by mělo být zaměřeno vzdělávání pro jejich děti:

Typ 1 - „orientaci ve světě“: nadprůměrně zdůrazňují dimenze všeobecného rozvoje osobnosti. Zejména pociťují nedostatečnost školního vzdělávání v oblasti orientace v právu a zákonech, v umění jednat s lidmi z různých vrstev, porozumění životu v různých zemích. Mají průměrné požadavky v dimenzi vzdělávacího základu, téměř nepožadují dimenzi kázně. Celkem 18% populace.

Typ 2 – „vzdělání a sebedůvěra“: nadprůměrně zdůrazňují faktor vzdělávacího základu, naopak nízko jsou zbylé dvě dimenze (všeobecný rozvoj osobnosti, kázeň). Hlavní disproporci svých vysokých požadavků v konfrontaci s nedostatečnou realitou školy vidí v oblasti budování sebedůvěry žáků, samostatnosti se rozhodovat, případně i chuti do dalšího studia. Požadují tedy nikoli poslušného a ukázněného žáka, nýbrž žáka sebevědomého a motivovaného. Celkem 50% populace.

Typ 3 - „slušnost a kázeň“: jakýsi protiklad typu 2, jsou vysoce orientovaní pouze na dimenzi kázně, naopak velmi nízko zejména v případě vzdělávacího základu. Nedostatečnost vzdělávání vidí hlavně v oblasti výchovy ke zdvořilosti a slušnosti, poslušnosti a ukázněnosti a výchovy k dobrému občanovi. Naopak sebedůvěra a samostatnost je odsunuta na poslední místa. Celkem 22% populace.

Typ 4 - „všeobecná úroveň“: vysoce kritičtí k dostatečnosti školního vzdělávání ve všech směrech – školy podle nich nerozvíjejí dostatečně ani jedno z uvedených dimenzí. Celkem 10% populace. (Walterová, Černý 2006, s. 66-67)

Z této typologie vyplývá, že by učitelé neměli realizovat pouze úzké vzdělávací cíle, ale měly by se snažit pracovat se širším edukačním záběrem. Neexistuje totiž jeden

univerzální rodič, který chce od školy výrobu šprta pro gymnázium. Filozofie individuálního přístupu neplatí jen pro žáky, ale i pro jejich rodiče.

Rodiče si většinou váží odbornosti učitelů, stejně jako povolání samého, které se v žebříčcích prestiže umísťuje velmi vysoko. Proč si však sami učitelé stěžují na nedostatek respektu a autority? Protože i když rodič uznává prestiž a záslužnost samotné profese, pokud jedná s konkrétním učitelem a hodnotí jeho práci, může mít někdy oprávněné výhrady. Stručně řečeno: obecně učitelé prestiže používají, ale konkrétní osoby (se kterými rodiče jednají) si ji od nich bohužel někdy nevysloužily. Autorita totiž nevzniká automaticky, ale jen je-li něčím podložená, například profesionalitou. Pohled rodičů je poměrně jednoznačný, celých 94% vnímá svou pozici vůči škole jako zákaznickou (Šedřová 2003).

Rodiče dnes mají větší volnost v rozhodování, na jakou školu své dítě přihlásí (výběr různých škol, přechody dětí na školy soukromé, specializované školy, víceletá gymnázia, atd.). Pociťují stále větší odpovědnost za školní prospívání dítěte v situaci, kdy je obtížné cítit se rodičovsky kompetentním ve věcech výchovy. Jsou tak shromážděny podmínky vzájemných vztahů, v nichž převažuje pocit nejistoty, spíše obranné vyladění a obezřetnost v přímé komunikaci. (Štech 2000, s. 6-7).

Rodiče především žádají a očekávají:

- rovné zacházení, aby děti neměly pocit křivdy, že jsou učiteli nesympatické, apod.
- aby bylo jejich dítě podporováno ve vzdělávání
- pomoc učitele, vstřícnost při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky žáka
- zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti
- že učitel velmi zodpovědně a objektivně hodnotí žáka a je ochotný jim vysvětlit důvody svého přístupu k žákovi, případně i zaměření jeho intervencí
- vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale i ostatních dovedností učitele
- důraz učitele nejen na didaktické aspekty vyučování, ale i na jeho emoční stránku
- zájem také o neformální spolupráci s rodiči (Petlák 2006, s. 68)

Význam zájmu rodičů o školu není z hlediska vzdělávání omezen pouze na to, že poskytuje dítěti domácí prostředí, v němž se cítí chráněno. Je také potřeba, aby se rodiče aktivně zajímali o jeho školní vzdělávání, protože tento zájem má pozitivní vliv na školní pokroky dítěte (Lunt a Sheppard, 1986). Svým zájmem o jeho vzdělávání mu rodiče dávají najevo, jaký význam přisuzují jemu jako sobě. Zájem rodičů se mimo jiné projevuje tím, že nabízejí dítěti pomoc při jeho domácí přípravě na vyučování. Znájí učitele svého dítěte a bývají připraveni obracet se k němu o radu. Učitelé se tak dozvídají více o prostředí, ve kterém dítě žije. S rodiči mohou probírat výukové problémy a využívat jejich případnou pomoc. Poslední dobou zájem rodičů o školu výrazně vzrostl. Je však dobře známé, že rodiče, se kterými by učitelé potřebovali mluvit, se ve škole většinou moc často neobjevují. Ale ani v případech, kdy se rodiče nikdy neúčastní rodičovských schůzek a nevyužívají ani ostatních možností, jak se s učiteli setkat, nemusí jít vždy o nezáměr rodičů o školní výsledky jejich dětí. Jestliže rodiče sami nechodí, měla by se škola ptát sama, proč je v získání jejich pozornosti tak neúspěšná. Možná, že tito rodiče cítí přílišný respekt před školou a jejími vzdělanými učiteli. Nebo možná vědí, že si dítě vede špatně, a buď se za to stydí, nebo o svém potomkovi nechtějí slyšet ještě další špatné zprávy. Nebo jim škola a to, co nabízí, příliš neimponuje. Rodičům se často nelíbí kulturní akce typu představení školního orchestru nebo pěveckého sboru, jimiž se je škola snaží přilákat. Některé školy v tom vidí velký problém. Aby přilákaly rodiče do školy a vytvořily s nimi takové kontakty, které by vedly k větší spolupráci, a k účasti na rodičovských schůzkách v budoucnu, pořádají taneční zábavy, nabízejí učitele pro domácí vyučování, dobrovolníky – spojky mezi školou a rodinami a domácí vzdělávací programy. Pokud rodiče přijdou na třídní schůzky, dbají učitelé na to, aby je nevystavovali odrazujícímu výčtu nedostatků jejich dětí, nebo v horším případě přednášce o tom, jak rodiče sami k těmto nedostatkům přispěli. Namísto toho zaujímají pozitivní strategii. Uvádějí, co lze učinit ve prospěch dítěte, a vyzdvihují spíše oblasti, kde je dítě úspěšnější. Jakmile rodiče získají důvěru ke škole a stanou se, díky růstu svého zájmu o její práci, svědky zlepšování výkonu svého dítěte, jejich zaujetí a chuť pomoci pravděpodobně budou ku prospěchu všech zúčastněných dále růst.

Dalším významným poznatkem je zjištění, že velikost rodiny bývá nepřímo úměrná školnímu prospěchu. Ve svém široce založeném longitudinálním výzkumu zjistil Davie

se svými spolupracovníky (Davie, Butler, Goldstein, 1972), že děti z větších rodin, bez ohledu, z které společenské vrstvy pocházejí, podávají horší výkon ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Horší výkony dětí mohou vyplývat ze skutečnosti, že ve větších rodinách mají rodiče obvykle na jednotlivé děti méně času. Na tyto děti tak doma působí méně verbálních a jiných podnětů. Davie také zjistil, že nejvíce obvykle strádá nejstarší dítě zřejmě proto, že jak v rodině přibývají mladší, a tedy potřebnější sourozenci, musí se ten nejstarší o sebe stále více starat sám. Učitelé ovšem nemohou velikost rodiny nijak ovlivnit, ale je potřebné, aby si uvědomovali nevýhodu, v níž se děti z početných rodin často ocitají, a aby se snažili jim tuto ztíženou situaci všemi dostupnými prostředky ulehčit. Děti z velkých rodin někdy mívají zvláště silný sklon domáhat se učitelovy pozornosti, aby si tak vynahradily nedostatek pozornosti dospělých doma. Učitel, který si uvědomuje příčinu těchto nároků, bude v takových situacích reagovat se sympatií a trpělivostí.

Přicházejí-li děti z domácího prostředí, které jim vštěpuje výrazně odlišné normy oproti škole, prožijí téměř nevyhnutelně názorový a citový konflikt. Dochází k tomu zvláště v případech, kdy příslušníci rodiny patří k etnické menšině, ke skupině sociálně a ekonomicky oslabených obyvatel, nebo kdy jde o rodinu agresivní a násilnou. Školy obecně vyučují evropské kultuře a tzv. hodnotám středních vrstev. Kladou důraz na spřívnost, sebeovládání, ambice, pracovitost, na odkládání bezprostředního uspokojení v zájmu dlouhodobých cílů, respekt k autoritě, na slušné chování a nenásilí. To může být dítěti z prostředí s odlišnou soustavou hodnot velmi vzdálené. Jestliže se dítě přizpůsobí a školní hodnoty přenáší domů, může zjistit, že v nejlepší případě mu nejsou nic platné a v nejhorším případě za ně sklídí výsměch nebo trest. Přenáší-li dítě hodnoty své kultury, sociální skupiny či rodiny do školy, může se setkat se stejnou reakcí. V nejlepší případě tyto hodnoty nefungují, v nejhorším vyvolávají výsměch a trestání. Konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy může dítě pouze tak že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhnout. V prvním případě si způsobí problémy s osobní identitou, ve druhém se mu vede zle v té instituci, kterou odmítá. Konflikt mezi domovem a školou nebývá vyvolán samotným dítětem. Je nesmírně důležité, aby škola učinila vše, co lze, aby tento konflikt včas rozpoznala a zmírnila její účinky. Některé školy to dokážou se značným úspěchem. Učitelé

se seznamují s prostředím, z něhož pocházejí jim svěřené děti, vyvarují se toho, aby jim vnucovali pravidla a normy, které s ním jsou zjevně neslučitelné, a zároveň je postupně a rozumně uvádějí do těch regulí, které jsou bezpodmínečně nutné. Jiné školy však trvají na vynuovení takových způsobů chování, jež jsou mimo školu nepodstatné. Takové situace pak děti vnímají jen jako důkazy toho, jak je školní autorita vzdálena jejich životu. Rozdíly mezi školami bývají i v obsahu učiva. Některé školy se snaží, aby jejich vzdělávací program byl žákům srozumitelný a aby měl vztah k tomu, jak žijí mimo školu, zatímco jiné vnučují dětem látku, která jim nijak nepomáhá vyznat se v životě a rozumně a realisticky plánovat do budoucna. Není tedy divu, že dvě od sebe nepříliš vzdálené školy s identickým charakterem okolního osídlení mohou vykazovat velké rozdíly ve stupni záškoláctví, vandalismu a agresivního chování svých žáků. V jednom případě to může být škola, která přistupuje ke svým žákům jako k hodnotovým lidským bytostem, jimž pomáhá chápat a překonávat nedostatky jejich domácího prostředí. V jiném případě může jít o školu, jež jako by se pouze snažila vnutit svým žákům téměř cizí kulturu. Tato druhá škola si možná nepřidělává vlastní problémy, ale v každém případě zhoršuje problémy již existující. I tam, kde nedojde k přímému konfliktu mezi rodinou a školou, pokud jde o hodnoty a chování, mohou existovat různé názory na účel školního vzdělávání a na to, čeho škola může docílit a čeho ne. Pugh a De'ath navrhuje užitečný způsob, jak si zajistit nejen větší rodičovský zájem o školu, ale také jak rodiče lépe informovat o jejích cílech a postupech. Škola postupuje tak, že rodiče nejprve zapojí do vnějších činností týkajících se jejího provozu, třeba do hledání sponzorů. Pak rodiče vybídne, aby pod dohledem pomáhali s činnostmi konanými ve škole (např. pomáhají v knihovně, radí jednotlivým dětem při učení, podílejí se na přípravě školních akcí, atd.). Vše vyústí v partnerský vztah, který rodičům umožňuje podílet se na rozhodování, navštěvovat jménem školy jiné rodiče, vést skupinové činnosti a pomáhat s poradenstvím. Někteří rodiče se pak dostanou do úplně jiné kategorie a slouží jako hospodáři školy, členové rady rodičů a podobně.

V jakékoli rozpravě o sociálních vztazích mezi dítětem, rodiči a učitelem je třeba zdůraznit, že dítě je individualita a na jiné lidi reaguje jedinečným způsobem. Děti se tak samy podílejí na vytváření postojů dospělých vůči sobě. Dítě například může být přizpůsobivou bytostí, která dobře snáší menší nepříjemnosti a vřele reaguje na citové projevy rodičů. Na druhé straně může být neklidné, obtížně zvladatelné a zjevně usilující o to, aby

se rodičovským citovým projevům vyhnulo. Většina rodičů si pochopitelně lépe utváří vztah, a to již od prvních týdnů života, vůči dítěti přizpůsobivému a spokojenému než vůči dítěti obtížněji zvladatelnému a mrzutému. A dítě nevyhnutelně tento vztah rodičů ke své osobě vycítí. Také učitelé přirozeně vycházejí s některými dětmi lépe a s jinými hůře. Každý vztah je však nutno chápat jako vzájemné působení. Aby vznikl vztah, musí nastat mezi dvěma lidmi interakce, v průběhu této interakce se mohou dostat do rozporu. U rodičů a dětí někdy zjišťujeme, že jejich chování je vzájemně konfliktní už od počátku. Jak v průběhu let příležitostí k neshodám a nedorozuměním přibývá, je vzájemné chování stále zatrpklejší a svárlivější. V nejhorším případě takový vztah vede k tělesnému týrání dítěte. Je důležité, aby si všichni učitelé všimli odřenin a škrábanců, jež je přivedou na stopu tohoto znepokojivého úkazu. Psychologickou škodu působenou těmito nešťastným dětem, trpícím doma neustálým strachem z tělesného týrání, nelze vyčíslit. Když však zkoumáme příčiny tělesného týrání dětí, musím se, jak jsme správně připomněli, stejně pečlivě zabývat dospělým i dítětem. Dětské chování často vykazuje určité znaky, podle nichž můžeme určité děti označit za pravděpodobné oběti. Tam, kde takové děti vyrůstají v nuzných ekonomických poměrech, v nepříjemných životních podmínkách a v sociální izolaci (to vše na rodiče působí jako další stres), je hrubé tělesné zacházení pravděpodobnější. Uvedená fakta nesmějí být chápána jako pokus omluvit surové zacházení s dětmi či jako snaha přisoudit vinu za ně dítěti. Rodiče, kteří surově zacházejí se svými dětmi, často postrádají – možná v důsledku svých vlastních zážitků časné deprivace – zralost, a tedy obvykle i schopnost učit se v jednání se svými dětmi trpělivosti a porozumění.

Domov a škola jako společenské instituce mají při přetváření dětí ve zdatné sociální bytosti rozhodující úlohu. Čím více se o této problematice dozvíme, tím lépe budeme chápat, že děti jsou za nedostatky svého chování odpovědny jen zčásti. Jejich nedostatky patří méně k nim samým než k sociálnímu prostředí, v němž jsou vychovávány. Je jasné, že škola nemůže fungovat jako rodinná jednotka. Přesto by měl s dítětem, které působí společenské potíže, představitel školy hovořit pokud možno v přítomnosti jeho rodičů. Při tomto rozhovoru je nanejvýš užitečné sledovat, jakým způsobem rodiče reagují na projevy svého dítěte. Poučná je i vzájemná interakce otce a matky. Učitel tak získá vhled do domácích stresů a tlaků, s nimiž musí dítě zápasit. Není-li taková zkušenost možná,

musí se škola snažit získat veškeré dostupné informace o domácím prostředí dítěte od pracovníků sociální péče. Tyto informace musí pak vzít v potaz při rozhodování, jak vůči dítěti postupovat. Škola přirozeně nemůže měnit své základní normy tak, aby souhlasily s normami chování, k nimž jsou děti vedeny v mnoha domovech. Plnění svých norem však může ukládat dítěti způsobem, jenž si pokud možno nevynucuje rozdvojení loajality. To v podstatě znamená působit na děti v první řadě tak, aby pochopily účel a důležitost školních norem. Není možné připustit situaci, kdy by jejich vlastní normy byly předmětem výsměchu a necitelných poznámek.

1.2.3 Role rodičů ve vztahu ke škole

Podle studie Rabušicové a Emmerové je zřejmé, že do vztahu rodiny a školy se promítá řada faktorů, které jsou dány různými situacemi a také širšími společenskými podmínkami, které pro fungování a vztahy obou těchto institucí vytvářejí obecný rámec. Z těchto podmínek se hlavně zaměřují na to, jak jsou rodiče ve škole chápáni, jestli spíše jako klienti, výchovní partneři, a jak moc je důležité jejich postavení. Vedle přístupu klientského a partnerského se autorky tohoto výzkumu soustředí i na občanský přístup. Teoretické koncepty, které hovoří o rodičích ve vztahu ke škole jako o klientech, partnerech či občanech, musejí v praxi nabývat velmi konkrétních podob, které se projevují mimo jiné v komunikaci školy s rodiči, v tom, jaké podpory ze strany školy se rodičům dostává a jak jsou do života školy zapojováni. Alokační teorie zdůrazňuje, že rozdíly ve výsledcích vznikají především ve škole. Podle této teorie je škola aktivním prvkem, zatímco rodina pasivním. V socializační teorii je to naopak, rozdíly ve výsledcích jsou způsobeny prostředím a podmínkami v rodině. Výchovné a vzdělávací výsledky dětí jsou ovlivněny jak charakteristikami a aktivitami školy, tak rodiny. Přes všechny rozdíly mají obě tyto instituce společný cíl – zajistit dítěti jeho co nejlepší rozvoj. Diskuze o postavení rodičů vůči školám se neustále vracejí. Jedním z důvodů může být výlučné postavení rodičů jako zákonných zástupců dětí, kteří jsou odpovědní za jejich výchovu a vzdělání. Z toho pramení řada otázek. Jedná se zejména o naplňování práv a povinností rodičů, ale také o naplňování jejich představ o tom, jaké výchovy a vzdělávání by se jejich dítěti mělo dostávat. Od rodičů se předpokládá a vyžaduje komunikaci a vyjednávání se školou, která tuto výchovu a vzdělání poskytuje. Jak je již psáno výše, domácí prostředí a postoj rodičů

ke vzdělání ovlivňují úspěšnost a rozvoj dětí. Pro rodiče je dobré, když jsou informováni, jak a co mohou udělat, aby podpořili své dítě v učení.

Vztahy mezi školou a rodinou byly po dlouhou dobu omezeny jen na jednosměrný přenos informací učitelů rodičům. K většímu kontaktu mezi školou a rodinou docházelo jen tehdy, bylo-li třeba řešit problémy např. s chováním, záškoláctvím nebo s úspěšností žáka. V 70. a 80. letech začali být rodiče vyzýváni, aby chodili do školy častěji, většinou za účelem hodnocení dítěte. Postupně měli rodiče příležitost zapojovat se do učebních aktivit, konzultovat s učiteli na neoficiální vlně. V 90. letech se objevují ze strany státu různě silné tlaky na posílení vztahu a spolupráce rodičů a školy. Patří mezi ně například možnost výběru školy ze strany rodiče (klienta).

Rodiče jsou nesourodá skupina s mnoha zájmy. Z jejich strany pochází různé důvody, proč se zapojovat do školního dění. Patří mezi ně například zvyšování školní úspěšnosti dětí, komunikace ve smyslu vědět, co se ve škole děje, vliv na školu, podpora školy a naopak podpora rodičů ze strany školy. Jak připomíná Payne (1997) většina autorů už dnes nehovoří o rodičovském zapojení, ale o partnerství mezi školou a rodinou.

Rodiče jako klienti – zákazníci

Tento model přináší dvě možné perspektivy:

1. **škola a její učitelé jsou odborníky** na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak dělat svou práci, jak získávat zákazníky a pečovat o ně
2. **rodiče jsou odborníky** na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jaké služby a přístup mají požadovat

Postoj školy závisí obvykle na dvou podmínkách. Na vnímání rodičů jako nejdůležitějších osob v životě dětí a také do značné míry na ochotě podrobovat svou práci kritice a požadavkům rodičů a reagovat na ně, popř. jim vycházet vstříc, a zároveň na schopnosti jasně formulovat a obhajovat před rodiči svou práci. Hlavní myšlenkou toho modelu je možnost svobodného výběru školy rodiči. To však staví školy do soupeření mezi sebou a vytváří tlak na nadstandardní nabídku v oblasti kurikula, volného času nebo jiných služeb. Od škol se očekává, že budou informovat rodiče o výsledcích dítěte a vytvářet podmínky pro obousměrnou komunikaci. Učitelé by měli být nápomocní rodičům ve snaze

zapojit je do domácího učení, zvát je do vyučovacích hodin a na školní akce, nabízet konzultace nebo například kurzy pro rodiče.

Rodiče jako partneři

Partnerství je ve vztahu školy k rodičům dnes nejpoužívanějším výrazem. Jde o rovnoprávný vztah obou stran, tedy vzájemné uznání přínosné pro rozvoj dítěte. Učitelé přijímají pohledy rodičů jako obohacení pro svou práci. Rodiče znají své děti nejlépe, a proto jsou jejich sdělení pro práci učitelů přínosná. Pugh tento vztah definuje jako pracovní vztah charakterizovaný sdíleným smyslem pro účel, vzájemným respektem a ochotou jednat. To v sobě nese sdílení informací, dovedností, odpovědností, rozhodování a vzájemné skládání účtů (In Pol, Rabušicová 1998). Někteří autoři (např. Vincent 2000) jsou kritičtí a tvrdí, že termín partnerství používají školy hlavně proto, aby získaly rodiče pro podporu svých cílů. Kromě toho existuje také řada rozdílů ve vztahu k rodiči daných zejména jejich sociální třídou a pohlavím. Proto je pro školu rozumnější hovořit spíše o budování partnerského vztahu s rodiči (Bastiani 1993).

Epsteinova typologie nabízí šest kategorií zapojení rodičů do výchovy dětí a vztahů se školou (Parents, 1997):

1. povinnost rodiny podporovat dítě v učení do školy – jde o vytváření bezpečného a podporujícího zázemí
2. komunikace mezi rodinou a školou – škola má povinnost informovat rodiče o životě a práci dítěte ve škole a jeho pokroku
3. zapojení rodičů do života školy – rodiče a členové rodiny by měli chodit do školy, aby se účastnili školních akcí, sportovních setkání, výletů, koncertů, atd.
4. zapojení rodiny do domácího učení dětí do školy
5. participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činností školy – jedná se o možnost volit z řad rodičů zástupce do řídicích orgánů, vytvářet rodičovská sdružená
6. partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi

Rodiče se ve vztahu ke škole mohou dostávat do role výchovných partnerů, jednajících v zájmu péče o dítě, jejich výchovu a vzdělání. Nebo do role sociálních partnerů

vstupujících do vztahů se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce. V obou případech jde zejména o zájem prospět svým dětem.

Rodiče jako občané

V 90. letech se také mimo jiné přisuzuje rodičům ve vztahu ke škole role občana. Tento vztah je označován jako typický vztah občana ke státní instituci, kde rodiče uplatňují svá práva a povinnosti vůči škole. Uplatňování práv rodiči je podmíněno jejich aktivitou. Proto se také obrací pozornost ke stavu občanské společnosti v jednotlivých zemích. Občané se mohou účastnit veřejné politiky, mohou spolupracovat na rozvoji lokálních komunit a angažovat se v dobrovolných aktivitách. Rodič vystupuje buď jako ekonomicky nezávislý subjekt, který může uzavřít smlouvu na konkrétní školu, nebo jako subjekt, který tuto nezávislost a možnost sice nemá, ale má přístup ke státem poskytovaným vzdělávacím službám. V tom případě se stává předmětem profesionálního posuzování toho, jaké nároky a potřeby je pro něj potřeba uspokojit a stává se závislým. Stručněji řečeno, vztahy mezi rodinou a školou jsou determinovány především školou. Vztah vzájemné závislosti mezi rodinou a školou je právě tím důležitým momentem, který odlišuje občanský přístup od přístupu klientského.

Někteří rodiče mají v přístupu ke škole lepší vyjednávací pozici než jiné. Je však podstatné, aby všechny skupiny rodičů měly stejný zájem a příležitost do záležitostí týkající se vzdělávání vstupovat aktivně.

Pro vztahy se školou jako se státní institucí, což je u nás nejčastější případ, to není dobré východisko. Je však nutno respektovat, že i tento nezávislý rodičovský postoj je zcela legitimní. Měly by tedy nastat určité změny v samotné škole a ty by měly zdůrazňovat prvky komunitní než státní a rodičům tak umožňovat větší občanské zapojení.

Budování dobrých vztahů ve škole

Nejlepší role rodičů ve vztahu ke škole je buď jako partner nebo jako občan, přičemž tyto modely od sebe nemusíme striktně dělit. V obou případech se předpokládá vlastní aktivita rodičů, která je v prvním případě založená na dobrých kontaktech se školou, zatímco v druhém případě je položena ještě na širších základech občanské participace. Nepochybuje se však o tom, že by hlavně škola měla mít zájem o kontakt s rodiči. A má-li

být tato komunikace úspěšná, je především potřeba změnit pohled učitelů na rodiče – uznat hodnotu rodičovských zkušeností a jich přínos pro rozvoj společné práce. O uznání učitele rodiči je již napsáno výše. A sami rodiče by měli mít hlavně zájem o otevřenou komunikaci v zájmu rozvoje učení svého dítěte.

1.2.4 Postavení rodičů ke škole

V legislativě České Republiky nejsou podmínky pro rodičovské vstupy do školního dění jasně definovány. Školy se například ve výročních zprávách zmiňují jen sporadicky o aktivitách spojených s rodiči. Jak již bylo zmíněno výše role rodičů je buď klientská, partnerská nebo občanská. Je zajímavé, že není téměř žádný rozdíl mezi tím, jak rodiče vnímají zástupci škol a jak se vnímají oni sami. Rozdíly v pojetí rolí lze vysledovat v souvislosti s typem školy. Čím vyšší stupeň, tím ubývá partnerského a občanského přístupu. Zákaznický přístup je prosazován více ve městech, kde mají rodiče možnost zvolit si z více škol.

Rabušicová ve svém výzkumu zjistila ve faktorové analýze dat čtyři faktory, které nekopírují původní teoretická východiska. Nejsilnější faktor označil rodiče jako sociální partnery. V tomto případě mají rodiče zájem o školu, je zřejmá přítomnost jejich angažovanosti. Druhý faktor označuje rodiče jako nekomunikující, také proto, že sem spadají rodiče, kteří se nezajímají o výsledky svých dětí a také ti, kteří jsou vůči škole nedůvěřiví. Dalším faktorem jsou rodiče aktivní, kteří jsou problematičtí. Patří mezi ně ti, kteří řeší se školou buď sebemenší problém a bývají ke škole přehnaně kritičtí. Obvykle nevolí způsob komunikace, který by byl ve škole vítán. Poslední faktor je označený rodiče jako výchovní klienti, zde jsou znaky typické pro rodiče zákazníky, ale projevuje se zde také rysy rodičů jako výchovných partnerů.

Sdružení rodičů a přátel (SRPŠ) se do 90. let u nás brala jako instituce podporující zejména rozvoj školy. Dnes se však teoretické úvahy o funkcích rodičovských sdružení, ohlížejí více na podporu rodičů ve škole a k jejich prosazování. Mezi rodiči a řediteli však není shoda v tom, co by sdružení mělo dělat. Shodnou se však obě strany na velmi důležitém bodu, a to je vzájemná komunikace. Rodiče považují sdružení za dobrého prostředníka, který jim usnadňuje komunikaci se školou. Z případových studií lze vyčíst, že sdružení

většinou vznikají tehdy, když se objeví nějaký konkrétní problém, jinak jsou rodiči i školou vnímána jako zbytečná.

1.3 Škola

Slovo škola pochází z řeckého SCHOLE, které se ještě v první polovině 20. století překládalo jako prázdeň. V druhé polovině 20. století se jako výstižnější termín ujal volná chvíle nebo volný čas. Škola je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších institucí, jejímiž učebnami projde téměř každý člen lidské společnosti a stráví v nich několik nejkrásnějších let svého života. Přesto však nemůžeme říci, že lidé rozumějí tomu, co škola dělá a o co lidé, kteří jsou v ní zaměstnaní, usilují.

1.3.1 Funkce školy

Výchovná funkce je součástí socializačních procesů. Její podstata spočívá v převodu kulturních vzorců chování a hodnot z jedné generace na druhou. Výchovné procesy se zaměřují na formování vlastností, citů, charakteru, těch osobnostních vlastností, které se promítají v chování.

Vzdělávací funkce je realizována procesy, v jejichž průběhu si lidé osvojují kulturu, jazyk, vědu, umění. Vzdělání představují osvojené vědomosti i dovednosti je používat. Dosažené vzdělání činí z člověka kultivovanou bytost tím, že některé věci ví a rozumí jim.

Kvalifikační funkce je naplňována získáním potřebné míry znalostí a rozvíjením schopností a dovedností požadovaných pro výkon v zaměstnání. Vytvoření základních kvalifikačních předpokladů je převážně úkolem středních a vysokých škol. Existují i vzdělávací programy, které jsou účelově zaměřeny pouze na změny či rozšíření kvalifikace. Kvalifikace je závislá na individuálních schopnostech jedince vykonávat určitou práci, na specifických výrobně technických nebo organizačních situacích, v nichž dochází ke zlepšení potencionálních schopností lidí.

Integrační funkci naplňuje škola především tím, že v ní dochází k vytváření postojů a dovedností umožňujících sociální styk a komunikaci nejen uvnitř školy, ale i v sociálním životě širšího společenství. Žáci se učí respektovat odlišnosti a individualitu druhých lidí, učí se rozumět jim, navazovat s nimi vztahy a komunikaci.

Selektivní funkce je nejméně probádaná oblast. První selekce probíhá na začátku školní docházky a následně při přechodech do dalších vzdělávacích cyklů (v průběhu přijímacího řízení). Selektivním účelům slouží i závěrečná vysvědčení a diplomy, které absolventy buď opravňují k dalšímu postupu na vzdělanostní dráze, nebo k výkonu určitých profesí. Žáci jsou také občas vylučováni pro nesplnění základních požadavků školy.

Ochranná funkce je uvedena i v zákonech a je považována za samozřejmou. K této ochraně patří i zachování tajemství a znepřístupnění důvěrných informací o studujících, ochrana před sociálně patologickými vlivy, apod.

Resocializační funkci mají jako hlavní náplň některá speciální školská zařízení, která vznikají při vězeních pro mladistvé, při nemocnicích, apod. (Havlík, Kořa, Sociologie výchovy a školy, s. 98-103)

1.3.2 Hodnocení žáka

Jak již bylo zmíněno, ve vztahu mezi rodinou a školou je nejdůležitějším zájmem žák, zejména hodnocení jeho úspěšnosti ve školním prostředí. Jak píše Helus ve své knize, hodnocení poskytuje zpětnou informaci o průběhu a výsledcích dosavadní učební činnosti a tím ovlivňuje průběh činností následných. Hodnocení napomáhá vývoji sebehodnocení, upevňování sebevědomí a pocitů sebejistoty. Děje-li se tak, zvyšuje se úroveň motivace zabývat se v dané oblasti úkolovými zadáními a zvyšuje se pravděpodobnost úspěchu. (Helus, Sociální psychologie pro pedagogy, 2007, s. 221)

Bendl (1997) uvádí, že hodnocení žáků je pro učitele na druhém stupni základní škol nejnáročnější pedagogickou činností. Zároveň se spousta žáků obává hodnocení. A také rodiče intenzivně prožívají, jak je dítě ve škole hodnoceno, a odvozují od toho své postoje a názory na učitele a potažmo i na školu. Žáci si často myslí, že hodnocení jde ruku v ruce s jejich šancí na další úspěch ve vzdělávacích institucích. Ve škole jsou děti hodnoceny velmi často, zátěž z pocitu hodnocení není však pro všechny stejná. Hůře berou své hodnocení děti, které nejsou tak úspěšné, nebo které by si přály mít lepší hodnocení nebo než očekávají rodiče.

Z pedagogicko-psychologického hlediska existují tři zásady, na které by měl učitel dbát, aby prostřednictvím svého hodnocení namotivoval žáky k co nejlepším výkonům. Zásada

vnitřního přijetí hodnocení: hodnocení nemůže socializačně působit, není-li žákem vnitřně přijato. Jakmile vyvolává pocity méněcennosti, bezmoci a opakovaného zklamání, žák se mu může bránit. Žák si k takovému hodnocení vytváří obranné postoje, tzn., že zlehčuje jeho hodnotu v očích spolužáků i rodičů, svádí nezdary na ostatní, atd. Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení: vnitřní přijetí hodnocení učitelem, je už zárodek sebehodnocení. Mělo by být zpracováním tohoto závěru, napomáhá hlubšímu proniknutí do možností, které žák má, ale nevyužívá je. Tím, že se žák začíná sám hodnotit, přebírá míru zodpovědnosti za svou práci. **Zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení.** (Helus, 2007)

1.3.3 Otevřenost škol vůči rodičům

Do školského systému se promítají vlivy vnějšího prostředí. Tyto vlivy charakterizují vnitřní vztahy a procesy školy. Fungující školy se stávají úspěšnými, pokud je zapojeny do místního nebo regionálního prostředí. Je také odpovědností školy, aby se nestránila. Takzvaná otevřená škola vychází vstříc vzdělávací poptávce širší veřejnosti, školní kurikulum vztahuje k životu v komunitě, spolupracuje s rodiči, je centrem kulturního a veřejného života.

Mezi priority škol patří hlavně komunikace s rodiči, kontakty s místním prostředím a prezentace školy pro veřejnost. Priority se samozřejmě liší stupněm školy. Například v mateřské škole jsou brány na prvním místě vztahy s rodiči. Na druhém stupni základních škol se však vztahy s rodiči ocitají až na sedmém místě. Základní školy totiž vidí jako nejdůležitější profesní růst učitele a vztahy mezi dospělými a dětmi. Podle toho můžeme usoudit, že s věkem dítěte klesá zájem školy o vztahy s rodiči. Velkým důvodem může být to, že učitelé berou starší děti jako samostatnější a řadu problémů řeší spíše s nimi, než s jejich rodiči.

Argumenty, které lidé ve škole uvádějí ve prospěch otevřenosti, jsou zejména pedagogické. Naopak argumenty proti ní jsou z konkrétní reality na školách. Je zde uváděna zejména pasivita rodičů, kteří jsou pracovně vytíženi a nemají zájem být školou zatěžováni. Typickým důvodem proti otevírání škol jsou zejména čas a peníze. Otevírání závisí na vytváření strukturovaných příležitostí ke vstupu do školy pro rodiče a veřejnost. Příprava takových aktivit však obsahuje práci navíc a většina škola nedělá tyto akce mimo

jiné kvůli nedostatku peněz. Ale i tam, kde se tyto akce uskutečňují, jsou peníze aktuálním tématem. Dalším uváděným důvodem jsou obavy z neoprávněného tlaku zvenčí a ze ztráty autonomie pedagogů ve škole. Učitelé ve městě si stěžují, že v anonymním prostředí není možné vést komunikaci a spolupráci s komunitou. Naopak učitelé z vesnic se ohlížejí na to, že na malém městě či vesnici si lidé zkreslují informace a chtějí si držet pomluvy od těla. (Rabušicová)

1.3.4 Partnerství škol a rodičů

Obecně se má za to, že partnerský vztah nastává mezi lidmi a institucemi tehdy, když se obě strany vzájemně respektují, akceptují postavení a přínos druhé strany pro daný proces a jsou ochotny diskutovat o tom, jak mohou ve vzájemné spolupráci či součinnosti daný proces zlepšit. Budování takového vztahu není vždy tak snadné. V našem případě jsou na straně rodičů osobní zájmy a na straně druhé, tedy na straně škol, zájmy veřejné. Předpokladem budování partnerství mezi rodiči a školou je základní legislativní rámec, který zavazuje školy k poskytování vzdělávacích služeb a na určité úrovni a který umožňuje rodičům o podobě těchto služeb diskutovat a aktivně je i vlastními silami ovlivňovat. (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004, s. 52)

Partnerství výchovné a sociální

Partnerství výchovné je budované v zájmu péče o dítě, jeho výchovu a vzdělávání. Co se týče partnerství sociálního, jde hlavně o rozvoj školy jako instituce a tím i o poskytování kvalitnějších vzdělávacích služeb.

Bull (1989) doporučuje při budování partnerských vztahů mezi rodiči postupovat těmito kroky: **informovat** – rodiče by měli vědět, jak se jejich dítěti ve škole daří, **vysvětlvat** – rodiče by měli rozumět tomu, co se ve škole děje, jak probíhá výuka, **pozorování** – rodiče by měli možnost nahlédnout do života školy, **participace** – rodiče by měli dostat příležitost skutečně pomoci učitelům, ať už jako výpomoc na školních akcích nebo jako asistent při výuce, **rozhodování** – s větší znalostí o škole by měli rodiče dostat příležitost zapojit se do rozhodování o škole a jejím rozvoji.

K aktivitám podporující výchovné partnerství patří prezentační a společenské akce a asistence rodičů ve výuce a při školních akcích. Patří sem zkrátka ty aktivity, které

pomůžou rodičům nahlédnout do chodu školy. Mezi prezentačními akcemi se objevují koncerty, divadelní představení, výstavy, jarmarky, společná shromáždění při tradičních příležitostech, sportovní dny, různé turnaje či olympiády. Rodiče na tyto akce chodí většinou rádi, vidí své dítě v něčem, v čem vyniká a učitelé mohou žáka oprávněně pochválit za podaný výkon a v této uvolněné atmosféře se rodiče s učiteli seznámí a vymění si informace o dítěti. Společenské akce mohou být uskutečňovány s dětmi (například táboráky, besídky, výlety) nebo bez nich (školní ples). U těchto akcí je jde o to, aby se učitelé seznámili s rodiči a strávili s nimi nějaký čas.

Mezi příležitostmi k budování sociálního partnerského vztahu patří participace rodičů na kontrole a řízení škol a participace rodičů v občanských sdruženích podporujících činnost školy. V oblasti řízení škol jsou nejrozšířenější orgány, jako je rada školy. V České Republice zákon připouští dobrovolnost v otázce zřízení rady školy.

2 Formy spolupráce a komunikace školy a rodiny

V literatuře se hovoří o několika stupních zapojení rodičů do života školy. Například dle Epsteinové je to:

- plnění základních rodičovských povinností
- komunikace škola – rodiče
- zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy
- zapojení rodičů do domácí přípravy
- zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy
- zapojení rodičů do školní komunity (Epstein 1992, 1994)

Štech pak charakterizuje klíčové rysy našeho tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou, kterými jsou separace, selektivnost, úkolování a formálnost. Konkrétně je pak popisuje: **separaci**, tak, že učitelé a rodiče mají odlišné role a odpovědnost ve výchově dětí. Jejich přímé kontakty jsou omezené a odehrávají se jen v předem určené době. Podněty setkání mimo domluvenou dobu mají většinou negativní důvod. Komunikace je většinou jednosměrná od učitele k rodiči. **Selektivnost** zvolil za klíčový rys z toho důvodu, že rodiče jsou vyzýváni k aktivitě jen především tehdy, když učitel (škola) usoudí, že je to potřebné. V **úkolování** učitelé hlavně formulují jednostranné požadavky, doporučení a žádosti. Žádají po rodičích, aby dohlíželi na domácí přípravu dítěte. Probíhá to většinou v případě, kdy má už žák nějaký problém. **Formálnost** bere autor těchto rysů hlavně z hlediska legalizovaných forem kontaktu rodičů s učitelem. (Štech, 2000, s. 12-13).

Pol a Rabušicová (1997, s. 21-23) navrhují a shrnují konkrétní standardní aktivity a principy škol vůči rodičům následovně:

1. Vítání a přijímání rodičů (po celou dobu školní docházky, napomáhá k tvorbě přátelské atmosféry)
2. Dvousměrná písemná zpráva (škola by měla minimálně dvakrát ročně informovat rodiče o dítěti písemně, zpráva by měla obsahovat oddíl, kde se rodiče sami vyjádří a vyjádření předají škole zpět)
3. Individuální konzultace (staví na předchozích písemných zprávách)

4. Pololetní rodičovské schůzky (informovat rodiče o tom, jakým způsobem mohou dětem ke zvládnutí výchovně-vzdělávacího procesu doma pomoci, konání minimálně dvakrát ročně)
5. Sdružení rodičů (vytváří efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli, účelem by nemělo být shromažďování financí – kromě těch, které přímo podporují účel sdružení)
6. Rada školy (není totožná se sdružením, činnostně se ale vzájemně podporují, rodiče v ní musí být zastoupení)
7. Školní publikace (pravidelné vydávání časopisu, bulletinu, letáku, informujícího rodiče o záležitostech školy)
8. Právo rodičů vidět záznamy o dítěti (k dispozici při individuálních konzultacích)
9. Respektování přání rodičů (všechna zásadní rozhodnutí týkající se dítěte konzultovat s rodiči, v případě nesouhlasu nalézt řešení, které jim vyjde vstříc)
10. Návštěvy v rodinách (pro výjimečné případy)
11. Školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi (působení učitele by mělo odpovídat přáním rodičů a být propojeno s jejich výchovnými a vzdělávacími aktivitami)
12. Odpovědnost rodičů učitelům (rodiče by měli být stejně odpovědní učitelům, jako jsou učitelé odpovědní jim)

2.1 Formy komunikace mezi školou a rodiči

Třídní schůzka

Pojem třídní schůzky se často zaměňuje s pojmem rodičovská schůzka. Tento pojem zavedl Cangelosi (1994). Pro tuto práci je používána třídní schůzka, jelikož autorce přišel naopak pojem rodičovská schůzka zaměřen příliš na rodiče, učitel a škola by z toho mohli být vyřazeni. Taková schůzka by mohla probíhat kdekoli a kdykoli, i bez přítomnosti učitele.

Třídní schůzky jsou nejspíše nejdůležitější komunikací mezi rodiči a školou. Na rozdíl od konzultací slouží k utváření školního společenství, správně řízené zkvalitňují školní klima. To vede ke zlepšení vztahů rodičů ke škole, také se to promítá ve snaze přátelsky

řešit problémy, pomáhat dětem s domácí přípravou, atd. Třídní schůzka může být také fórem, kdy učitel vysvětluje rodičům vedení výuky, způsoby hodnocení a celkově se mu snaží vysvětlit, že škola nemusí být stejná, jako to zažili právě rodiče. Učitel může na třídní schůzce působit také jako mediátor mezi rodiči v případě problému s ostatními učiteli. Rodiče by se neměli stydět projevit své názory nebo i stížnosti. Třídní schůzka není jen prostředkem, kdy se rodiče dozví hodnocení svých dětí, ale mají také možnost nahlédnout do klima školy, jaké má vybavení co se týče pomůcek, jaký má učitel pohled na třídu jako celek a samozřejmě na každého žáka jako individualitu. (Čapek, 2013)

Na mnoho rodičů zapůsobí, zda je třída připravená na jejich setkání s učitelem. Není možné, aby rodiče přišli do třídy a v lavicích byly vidět nedojedené svačiny, po zemi se válely papírky a odpadkový koš přetékal. Na některé z rodičů také mohou působit jejich vlastní zkušenosti se školou, respektive s třídními učiteli, a aniž by si to uvědomovali, jdou do školy otrávení a mrzutí.

Podstatný díl na úspěšnosti vedení schůzky s rodiči mají celkové komunikační dovednosti učitele. Zde zmíníme jen některé možnosti, jak by se mohl učitel chovat na třídní schůzce: jednat s přiměřeným sebevědomím a působit vyrovnaně, vystupovat s profesionalitou, vhodná úprava zevnějšku. (Čapek, 2013)

Někteří rodiče mají však tendenci se třídním schůzkám vyhýbat. Většinou to jsou ti rodiče, s nimiž by učitelé potřebovali mluvit nejvíce – rodiče problémovějších dětí. Většina rodičů se na schůzky dostavuje a chápou ji jako svoji povinnost, ale většinou se příliš komunikačně neangažují. Dle výzkumu Tomanové se ukazuje, že někdy se může učitel snažit o zapojení rodičů do komunikace sebevíc, ale není mu to nic platné a třídní schůzka zůstává spíše formální a komunikačně hluchou záležitostí. (Rabušicová, Čiháček, Šed'ová, Trnková, 2004, s. 75-76)

Postoj k třídním schůzkám je tedy nejednotný a zatížený vztahovými bariérami. Učitel může mít pocit, že rodiče obtěžuje a může mít strach, že bude vystaven kritice. Rodiče mohou toto setkání vnímat jako kritizování jejich rodičovských schopností. Přesto se v některých případech dokáže tyto bariéry překonat.

Konzultační hodiny

Stanovení konzultačních hodin je výhodné jak pro rodiče, tak pro učitele. Rodič ví, kdy může vyučujícího navštívit, a vyučující se vyhne tomu, že za ním nikdo nepřijde v dobu, kdy musí např. učit nebo řešit jiné pracovní povinnosti. Učitel si musí konzultační hodiny navrhnout v době, kdy mají rodiče možnost je stihnout, nejlépe tedy odpoledne.

E-mail

V dnešní době je nutností komunikovat přes e-mail. V rámci slušné komunikace není vhodné odpovídat s velkým zpožděním. Přes e-mail se mohou rodiče dozvědět o všem, co se ve škole děje. Tímto způsobem může též vedení školy rozesílat rodičům školní noviny či informační letáky.

Mobilní telefon

V rámci usnadnění komunikace např. mezi třídním učitelem a rodičem je dobré, aby na sebe měli telefonní kontakt. Přitom je nutné dohodnout se na pravidlech komunikace (v jaký čas mohou rodiče kontaktovat učitele, apod.) Pomocí krátkých textových zpráv lze domluvit i omlouvání chybějících žáků ze strany rodičů. Vždy by však učitelé měli vyžadovat i písemnou omluvu.

Webové stránky

Webové stránky by měly být přehledné a jasné, aby v nich rodiče nemuseli vše zdlouhavě hledat. Sekce by měly být výstižně pojmenované (např. školní jídelna, učitel, žák, učebny, školní družina, apod.). Pokud se na webových stránkách nachází např. zadávané domácí úkoly, je to jen ku prospěchu věci. Ale na druhou stranu, už tak má učitel dost svého „papírování“, ještě dávat na web domácí úkoly. Na správě webových stránek školy by se měl podílet profesionál, ať se bude jednat o zaměstnance, který bude mít na starost celou počítačovou síť školy a veškeré počítačové vybavení, či učitele informatiky. Se svými příspěvky pak musí přidat ruku k dílu všichni pedagogičtí zaměstnanci včetně samotného vedení školy.

Nástěnka

Pokud se rodič rozhodne, že danou školu navštíví, první, co ho zaujme, mimo prostředí, ve kterém se škola nachází, a samozřejmě samotné budovy, bude to, jakou roli zde plní nástěnky. Zda zde plní informační funkci či jsou jen výzdobou, ze které se jako rodič nic nedozví.

Měla by zde být informovanost ve smyslu, co je to za školu, co je jejím hlavním cílem, kontakty, aktuální informace o tom, co se v následujících dnech bude na škole dít apod. Nástěnek s těmito základními informacemi by nemělo být více než dvě. Ostatní nástěnky mohou být podružného charakteru.

Dny otevřených dveří

Rodiče mohou z této návštěvy poznat určitou kvalitu školy. Rodiče prvňáčků tyto akce hojně využívají. V některých školách mohou například vidět i vzorovou vyučovací hodinu. Tyto dny však mohou být vnímány jen jako jakási hra na dokonalou školu (Kaiser, 2000, s. 11), a to se může brát jako negativní.

Informační leták

Dnešní doba je založená na reklamě. I školy se musí dostat do povědomí široké veřejnosti. Někdo by sice mohl namítnout, že se jedná o mrhání peněz, nicméně ve výsledném efektu tomu tak není. Leták by měl obsahovat základní pilíře, na kterých je vzdělávání žáků ve škole postaveno. Dále pak organizační záležitosti, týkající se školního roku. Nesmí se opomenout na kontakty na všechny pedagogické zaměstnance a na vedoucí dalších provozů, ať na školníka či vedoucí školní jídelny. Měl by se zvolit grafická úprava, která bude působit pozitivně.

3 Praktická část

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Jak je z předchozí části patrné, tématem mé práce je komunikace mezi učiteli a rodiči, respektive mezi školou a rodiči. Cílem výzkumu bylo popsat výhody a nevýhody konkrétních forem komunikace užívaných mezi učiteli a rodiči na konkrétní základní škole. Rozhodla jsem se používat slovo formy, než typy komunikace. A to z toho důvodu, že ve většině publikací jsem se dočetla, že existují dva typy komunikace a to verbální a neverbální. Kdežto forem komunikace, tedy způsobů, je mnoho. Ve škole například třídní schůzky, rozhovor, konzultační hodiny, e-maily, telefonáty, atd. Při výzkumu jsem se zaměřovala na několik aspektů. Jedním z nich bylo, zda zde na této konkrétní škole komunikují s učiteli spíše ženy či muži. Dalším tématem byly nejčastější a naopak méně užívané formy komunikace mezi učiteli a rodiči. A v neposlední řadě také frekvence komunikace. Všechna tato témata jsem se snažila do výzkumných otázek propojit, takže je lze shrnout takto: Jaký způsob komunikace volí, jaký je účel komunikace učitele a rodiče, co by učitelé změnili na komunikaci s rodiči? Snažila jsem se také zohlednit charakteristiky vyučujících a rodičů, se kterými jsem vedla rozhovory. Zajímalo mě také, jestli z pohledu rodičů ovlivňuje komunikaci s učiteli výborné nebo naopak špatné hodnocení jejich dítěte, věk nebo pohlaví. Pohled rodičů jsem doplnila také vyjádřením vyučujících k tomuto žákovi. Zjišťovala jsem, jaké jsou představy a zkušenosti učitelů a učitelek v komunikaci s rodinnými příslušníky.

3.2 Výzkumná metoda

Vzhledem k tomu, že jsem se na problematiku komunikace mezi učiteli a rodiči chtěla podívat z více úhlů pohledu, zvolila jsem formu kvalitativního výzkumu na jedné konkrétní základní škole. Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli a samozřejmě i rodiči. Podle Průchy (2009) je rozhovor prostředek, používaný při dotazování, který spočívá v přímé komunikaci mezi dotazovaným a tazatelem. Mezi další metody jsem zahrнула také pozorování při třídních schůzkách, analýzu webových stránek a rozhovor s vedením školy. Data jsem sbírala v období od dubna do listopadu. Osobně jsem se scházela s učiteli a vedením školy a účastnila jsem

se třídních schůzek, při kterých jsem si dělala poznámky. S učiteli jsem vedla rozhovory, které jsem si nahrávala na diktafon. Měla jsem štěstí, že v tomto období potřebovala tato škola záskok za učitele, který onemocněl, a vedení mě oslovilo o spolupráci, takže jsem se dostala do centra dění a mohla jsem shromažďovat materiály, které jsem k této práci potřebovala. Mile mě překvapilo, že většina učitelů byla vstřícná a ochotná odpovídat na mé dotazy. Použila jsem otázky, které jsem snažila zformulovat tak, aby se co nejvíce přiblížili cíli této práce.

Otázek pro učitele bylo celkem 10. Jak jsem již psala výše, jednalo se o polostrukturované rozhovory. Součástí rozhovoru byly identifikační otázky zjišťující délku praxe, které předměty učitel vyučuje, zda je třídním učitelem a také jakou formu komunikace preferuje a jaké se naopak spíše vyhýbá.

Otázky pro rozhovor s učiteli:

1. Jak dlouho učíte na této škole?
2. Jak dlouho učíte celkově?
3. Jakým způsobem ovlivňuje dnešní doba komunikaci s rodiči? Jestli máte pocit, že ji nějak ovlivňuje?
4. Jaký způsob komunikace používáte nejčastěji?
5. Jaký způsob komunikace Vám vyhovuje nejvíce? Proč?
6. Jak často s rodiči komunikujete?
7. Za jakým účelem s rodiči nejčastěji komunikujete?
8. Komunikujete spíše s matkou či s otcem dítěte? Mám na mysli osobní setkání. A zda na třídní schůzky chodí spíše matky nebo otcové?
9. Který typ komunikace je pro Vás nejvíce zatěžující? Jestli nějaký takový je.
10. Myslíte, že se za posledních 10 let komunikace s rodiči výrazně změnila?

Otázek pro rodiče bylo celkem 11. Stejně jako u učitelů se jednalo o polostrukturované rozhovory. *Výzkumný pracovník si předem připraví základní otázky, které bude klást. Ale jejich obsah, pořadí, formulace závisí na tazateli, který se přitom nemusí přidržovat žádného schématu.* (Skalková et al., 1983, s. 92). Tuto metodu jsem volila z toho důvodu, abych co nejlépe pochopila respondenty a tím získala potřebná data. Otázky byly formovány podobně jako u učitelů. Rodičů jsem se mimo téma komunikace se školou,

ptala také na prospěch jejich dítěte, do jaké třídy chodí a zda mají na škole ještě nějaké děti.

Otázky pro rozhovor s rodiči:

1. Kdo z Vaší rodiny nejčastěji komunikuje s učiteli?
2. Jakým způsobem nejčastěji s učiteli komunikujete? (SMS, telefonát, osobně, e - mailem, třídní schůzky, prostřednictvím žákovské knížky,...)
3. Jaký způsob komunikace s učiteli Vám vyhovuje? Proč?
4. Jak často s učiteli komunikujete?
5. Jaký je nejčastější důvod Vaší komunikace s učiteli?
6. Případá Vám frekvence komunikace s učiteli dostačující?
7. Která forma komunikace je pro Vás zatěžující? Proč?
8. Se kterými osobami, které zastupují školu, jste v kontaktu? Mám mysli ředitele, třídního učitele, psychologku, výchovnou poradkyni či jiného učitele, než je třídní.
9. Do které třídy chodí Vaše dítě?
10. Jaký je prospěch Vašeho dítěte?
11. Myslíte, že prospěch Vašeho dítěte hraje nějakou roli v komunikaci s učiteli?

Pro svůj výzkum jsem oslovila tři učitele a dva rodiče. Kvůli ochraně soukromí jsem nikoho nejmenovala a uváděla je zde jako Učitel 1, 2, 3 a Rodič 1, 2. Záměrně jsem si vybrala jednoho učitele s delší praxí, jednoho učitele mladého a ředitele školy, abych měla také pohled na komunikaci s rodiči ze strany vedení školy. Z řad rodičů jsem si vybrala jednoho s dítětem v deváté třídě a jednoho ze šesté třídy. Své respondenty mám níže podrobněji popsané.

3.3 Popis školy a respondentů

Pro svou práci jsem si vybrala školu, kterou jsem sama navštěvovala. Sama jsem v období sběru dat na škole pracovala, takže jsem měla možnost sbírat materiály. Budova školy se nachází v malém městysu nedaleko Prahy. Jedná se o úplnou školu s devíti postupnými ročníky.

Budovu školy tvoří dvě propojené části. V první části je první stupeň, který je propojen dlouhou chodbou s druhým stupněm. Po příchodu na druhý stupeň se nám otevře pohled

na prostornou aulu, kde se pořádají různé besedy a školní akce pro rodiče. Tento prostor je o přestávkách plně využíván dětmi, mají možnost si zde zahrát stolní tenis nebo fotbálek. Na druhém stupni se ve dvou patrech nachází 8 místností, které slouží jako kmenové třídy a jsou různě vyzdobené, podle aproby třídních učitelů. To znamená, že se děti téměř na každou hodinu přesouvají do jiných tříd s různým vybavením. V prvním patře je třeba zmínit i ředitelnu a sborovnu, kde sedí všichni učitelé z druhého stupně. Součástí školy je také školní družina a jídelna. Pro školní družinu je vyhrazena jedna učebna a venku sportovní hřiště. Chodby školy slouží zároveň jako nástěnky, kde jsou vystaveny různé obrázky a projekty žáků. Nástěnky slouží také jako komunikace s žáky i rodiči. Při vstupu do školy jsou hned vedle dveří po obou stranách dvě nástěnky. Jedna slouží jako vývěska velmi povedených projektů žáků a druhá jako informační tabule. Jsou zde vyvěšeny důležité informace, jako je například konání třídních schůzek, rady školy, nejbližší konané akce a výlety, atd. Jelikož jsou do budovy školy dva vstupy – jeden na první a druhý na druhý stupeň, jsou tyto informační nástěnky dvě, obě dvě umístěny na přehledném místě hned vedle vchodu do školy. Dále jsou nástěnky umístěny ve třídách. Každá kmenová třída má zde vyvěšené fotografie ze společných výletů a rodiče si je tak mohou prohlédnout při třídních schůzkách. Ve škole jsou ještě tyto specializované učebny: počítačová učebna, školní kuchyňka a školní dílny. Vstup do školy je zabezpečen elektronickým bezpečnostním systémem, ke kterému mají žáci i učitelé čipy. Celkem školu navštěvuje 372 žáků. Do školy dochází především žáci z městyse, ve kterém se škola nachází, ale i děti z okolních osad.

Pedagogický sbor má 22 vyučujících, z nichž je v současné době 6 mužů. Ve škole dále působí 5 asistentů pedagoga, 4 vychovatelé, 6 kuchařek, 5 uklízeček, školník, správce sportovní haly, účetní, logoped, speciální pedagog a školní psycholog. Školu vede ředitel a zástupkyně ředitele.

Učitel 1

Jako prvního respondenta z řad učitelů jsem vybrala staršího učitele, který má 25 let praxi. Je to muž, kterému je 50 let. Je ženatý a má jednoho syna, který taktéž studuje pedagogickou fakultu. Kritérium výběru byla délka praxe, jako třídní učitel pracuje již 20 let. Na této škole pracuje druhým rokem a dojíždí z 50 kilometrů vzdáleného města. Tento

učitel má na starost osmou třídu. Jeho komunikace je velmi profesionální, je také vidět, že má vystudovanou aprobaci český jazyk a dějepis na Univerzitě Karlově.

Učitel 2

Jako druhého respondenta z řad učitelů jsem vybrala mladou učitelku, která má dva roky vystudovanou aprobaci matematika a společenské vědy na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích. Paní učitelce je 26 let a žije v blízké vesnici, nedaleko městyse, kde se nachází základní škola. Po promoci nastoupila hned na tuto základní školu, kde tedy pracuje druhým rokem. Nyní má prvním rokem třídnictví 6. třídy. Tuto mladou paní učitelku jsem si vybrala proto, že má zatím málo zkušeností s komunikací rodičů a učitelů. A vím, že hned v prvním roce, kdy nastoupila na tuto školu, měla problémy s rodiči. Byl zde propuštěn učitel matematiky a tato paní učitelka dostala jeho třídu. Jelikož předchozí učitel měl na žáky nižší nároky, které se neshodovaly s hodnocením nové učitelky, rodiče byli nespokojeni s výsledky svých dětí. Dávali to za vinu této paní učitelce.

Učitel 3

Třetím respondentem je ředitel této základní školy. Jeho celková praxe v pedagogické činnosti je 26 let, z toho 24 let na této konkrétní škole. Na pozici ředitele působí již pátým rokem. Předtím učil matematiku a fyziku a mnoho let byl třídním učitelem. Pro mě představuje zkušeného učitele s autoritou. Z vlastní zkušenosti vím, že je perfektním učitelem. Sama jsem ho měla jako třídního učitele čtyři roky na druhém stupni. Vždy měl autoritu a domluva s ním, i z pohledu mých rodičů, byla vždy bezproblémová. Jak jsem již psala, tento pan učitel má vystudovanou aprobaci matematika a fyzika na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích.

Rodič 1

Tato matka žije ve vedlejší vesnici od městyse, ve kterém se nachází naše konkrétní základní škola. Je jí 40 let a má vystudovanou střední zdravotní školu, ale jako zdravotní sestra nepracuje. Živí se jako záchranář v záchranné službě v nejbližším okresním městě. Ve škole má obě dvě své děti, dceru, která chodí do sedmé třídy a syna, který je v devátém ročníku. Na třídní schůzky chodí pravidelně, a když ji požádá škola o osobní schůzku, vyjde vstříc.

Rodič 2

Druhá maminka má svou dceru v šesté třídě, která přechodem na druhý stupeň získala jiného třídního učitele, respektive učitelku. Rodiči 2 je 35 let a žije v místě základní školy. Má vystudovanou vysokou školu ekonomického zaměření a pracuje jako účetní v jedné nejmenované firmě. Vybrala jsem ji proto, že její dcera chodí do šesté třídy, kde je třídní mladá paní učitelka, se kterou jsem také vedla rozhovor.

3.4 Sběr dat a zpracování výsledků

Jak jsem již psala výše, výzkumnou metodou byly polostrukturované rozhovory. Skládalo se z otevřených otázek a zaměřilo se na zjištění jaký způsob komunikace mezi sebou rodiče a učitelé volí a za jakým účelem spolu komunikují. Interview bylo individuální a trvalo od 20 do 35 minut, nahrávalo se a potom se převedlo do písemného protokolu. V něm se hledaly významové kategorie. Dalším sběrem dat bylo pozorování třídní schůzky, o kterém budu psát níže podrobněji.

Zpracování výsledků

Rozhovory s učiteli

- způsob komunikace – četnost prostřednictvím žákovských knížek - všichni učitelé se shodli, že toto je nejčastější způsob komunikace s rodiči. Píší sem hodnocení, poznámky, akce a výlety a různá důležitá upozornění a rodiče musí tyto informace podepisovat, což například Učitel 1 považuje za dobrou zpětnou vazbu: *Žákovské knížky, tam se oznamují informace o nějakých předpokládaných akcích. Tady ta forma je i nutná z důvodu rychlé odezvy rodičů, protože většinou chceme, aby byly tyto informace do druhého dne podepsané.*
- telefon - další způsob komunikace uvedli všichni tazající telefonem a také se shodli, že většinou řeší po telefonu nějaký problém. Ať už výchovný problém či jen přijímají hovor od rodičů z důvodu omlouvání dětí kvůli nemoci. Učitel 2 také volí telefon z toho důvodu, že se po něm problém vyřeší rychle - *Já osobně využívám telefonní hovor v tom případě, kdy se jedná o věc, která se musí vyřešit pokud možno hned, a nebo když si chci*

pozvat rodiče do školy, abych s nimi mohla mluvit osobně, face to face. Učitel 3 mi na způsob komunikace odpovídal nejprve z pohledu třídního učitele, kterým býval řadu let a v tomto případě se odpovědi shodovaly s dalšími dvěma učiteli. Nyní z pohledu ředitele školy využívá hlavně telefon a e-mail.

- e-mail - e-mail využívá zejména Učitel 3, jakožto ředitel školy. Je zajímavé, že naopak Učitel 2 uvedl e-mailovou adresu jako nejslabší formu komunikace s rodiči. Učitel 1 poskytl rodičům svoji e-mailovou adresu, ale moc ji nevyužívají.
- webové stránky - Učitel 3, respektive ředitel této základní školy, aktualizuje webové stránky minimálně jednou týdně. *Nyní z pohledu ředitele školy, využívám hlavně telefonní hovory a e-maily. Ještě také webové stránky, kde aktualizuji různé informace. A když je nějaký závažnější problém, tak je vždy lepší se osobně sejit.* O webových stránkách se zmínil i Učitel 1, každá třída má svoje webové stránky, kam mohou vkládat příspěvky jak učitelé, tak i rodiče.
- osobní setkání – za osobní setkání se považují i třídní schůzky, které například Učitel 1, považuje spíše za občasná setkání. Ostatní dva učitelé se shodli, že k osobnímu setkání dochází spíše, když je vážnější problém nebo jen na třídních schůzkách.
- **způsob komunikace, který učitelům nejvíce vyhovuje** – u této otázky už se odpovědi u respondentů lišily.
 - žákovské knížky - Učiteli 1 vyhovuje nejvíce komunikace prostřednictvím žákovských knížek. Preferuje však původní tištěnou verzi, na některých školách se totiž setkal i s elektronickými.
 - osobní setkání - ostatní dva učitelé se shodli, že jim nejvíce vyhovuje osobní setkání, avšak každému z jiných důvodů. Učitel 2 to okomentoval slovy: *Mně nejvíc vyhovuje osobní schůzka. Takže třídní schůzky, kde ty rodiče prostě vidím, přitom když jim něco sděluju. Vidím prostě jejich*

výrazy, což je pro mě okamžitý feedback. Zatímco Učitel 3 vyhovuje osobní setkání z jiného důvodu - *Tím se nejefektivněji vyřeší daný problém. Po telefonu nerad řeším závažnější problémy, protože v telefonickém hovoru jsou rodiče často agresivnější, než v ostatní formách komunikace. Mají pocit, že se za telefon můžou schovat a že vám můžou snadněji vynadat, než když se vidíme osobně.*

- **účel komunikace** – zde se opět všichni respondenti shodovali.
 - výchovného pokárání dítěte – za tímto účelem komunikují učitelé s rodiči nejčastěji
 - podání informací o prospěchu
 - konání nějaké akce – prostřednictvím žakovských knížek
 - mimořádná událost – například předčasné ukončení výuky
 - absence žáka – také velmi častý účel komunikace. Učitel 2 mi odpověděl: *Nejčastěji to jsou omluvy absence dětí, a pak pokud se jedná o problémového žáka. Kde je ale ta komunikace složitější no. Načež jsem se zeptala, v čem je komunikace s rodiči s problémovým žákem složitější? Většinou to prostě rodiče moc neberou, že jsou jejich děti problémovější. A když už je fakt problém třeba s chováním, tak to ani nechtěj řešit, nebo se vyhýbaj tý schůzce s učitelem.*
- **zatěžující způsob komunikace** - všichni učitelé se shodli, že je pro ně nejvíce zatěžující telefonní hovor pro každého však z jiného důvodu.
 - Jeden z faktorů, proč učitelé nemají rádi telefonní hovor, je ten, že mají pocit, že zasahují do soukromí rodičů - Telefonování a tak, to je svým způsobem zatěžující, protože člověk jaksí zasahuje do soukromí jiného. Mám pocit, že je třeba ruším, vytrhuji je ze zaměstnání.
 - Naopak druhému vadilo, že rodiče volají pozdě jemu. Někdy mě teda fakt štve to, když mi rodiče volají třeba v 7 hodin večer, což teda vážně nezvedám. Někdy v tuhle dobu ani nejsem u mobilu, no a i když to zjistím, volám zpátky až druhý den v práci a někteří rodiče se cítí dotčeni, že nejsem na příjmu 24 hodin v kuse.

- Dalším aspektem byla větší agresivita rodičů, kteří mají, podle Učitele 3, pocit, že se za telefon mohou schovat a tím pádem jednat s učitelem ostřeji, než by mohlo být vhodné.
- **komunikuje spíše matka či otec** – líbila se mi odpověď Učitele 1 - *Spíš jde o to, s kým je možnost komunikovat, s kým to dítě spíše žije a kde je možno se prostě domluvit na nějakém postupu. No pochopitelně, pokud je možnost třeba někdy i výběru, tak se volí rodič, se kterým jsou dobré zkušenosti ve smyslu prosazení nějakých požadavků školy. Který dokáže prostě určité věci zařídit, zajistit. Se kterým se dá nějak efektivně jednat na něčem.* Z této odpovědi sice nevyplývá, s kým učitel častěji komunikuje, ale dává jasně najevo, že s některými rodiči je komunikace horší. Což také naznačil i Učitel 2, kterému však připadá, že je horší komunikace s problémovými žáky, jejichž rodiče problémy řešit nechtějí, a nebo si nejsou schopni připustit, že je s jejich dětmi nějaký problém. Učitel 3 uznal, že komunikuje častěji s matkami, než s otci. Zároveň ale přiznal, že je kolikrát komunikace lepší s otci, kteří nejsou tolik afektovaní jako ženy a některé věci přijímají lépe. Z těchto odpovědí je tedy jasné, že komunikují se školou více matky, což mi připadá i logické. Matky jsou hlavní pečující osoby obstarávající každodenní záležitosti, a tak při komunikaci týkající se běžného chodu ve škole, mají větší úlohu než muži.
- **změna v komunikaci s rodiči** – ptala jsem se na otázku, zda by učitelé něco změnili na komunikaci s rodiči. Sám pan ředitel, tedy Učitel 3, mi odpověděl, že by spíše nic neměnil, má pocit, že jako škola dělají pro rodiče dost, aby se zapojili do dění ve škole. Vadí mu ale, že mnohdy rodiče odsouhlasí návrhy, jak daný problém řešit, ale ve výsledku se nic neděje. Učitelka 2 by také obecně nic neměnila, ale mrzí ji, že rodiče nemají k učitelům dostatečnou úctu a chování k nim není často dostatečně vhodné.

Rozhovory s rodiči

- **komunikuje spíše matka či otec** – matky jako pečující osoby, jsou v komunikaci se školou častěji, než otcové. Obě dvě respondentky odpověděly, že právě ony jsou v komunikaci s učiteli častěji. Rodič 1 ještě dodal, že otec jde do školy pouze v krizi, když matka nemůže. Rodič 2 poukázal na zajímavý fakt, že v jejich rodině do školy otec nechodí vůbec. Tento bod se tedy shoduje s výsledky z řad učitelů. Potvrdilo se, že se školou častěji komunikují matky.
- **způsob komunikace** – zde se odpovědi respondentů mírně lišily. Rodič 1 uvedl na prvním místě způsob komunikace telefonem, ať už hovorem či posláním SMS zprávy. Zatímco druhý rodič uvedl, že nejčastěji komunikuje prostřednictvím žákovské knížky. Což se opět shoduje s odpověďmi učitelů, kteří uvedli, že nejčastěji komunikují s rodiči prostřednictvím žákovských knížek. Myslím ale, že si jen první rodič neuvědomil, že podepisování známek v žákovských knížkách je také jistá forma komunikace, i když jsem to v rozhovoru uváděla. Na druhém místě se už rodiče shodli v tom, že dochází na třídní schůzky a komunikují s učiteli osobně.
- **způsob komunikace, kterým rodičům vyhovuje** – v tomto bodě se odpovědi naprosto liší od odpovědí učitelů, kteří tuto formu uvedli z různých důvodů naopak jako zatěžující, a to je telefon. Rodič 1 uvedl, že mu vyhovují zejména SMS zprávy, které posílá, když potřebuje dítě omluvit z absence a nemusí řešit závažnější problém. *Pokud se neřeší nějaký akutní problém, považuji za dostačující esemesky a e-mail. Ve vážnějších situacích určitě preferuji osobní jednání.* Jedná-li se o vážnější problém, shodují se oba rodiče v tom, že je lepší osobní setkání. Což je stejné jako u respondentů z řad učitelů.
- **účel komunikace** – opět svorná odpověď, že nejčastější důvod komunikace je z nepřítomnosti kvůli zdravotním potížím. Tuto odpověď jsem zaznamenala i u učitelů.
- **zatěžující forma komunikace** – z časových důvodů jsou to hlavně osobní setkání a třídní schůzky. U obou rodičů se mi sešly stejné odpovědi, že jim vždy naštěstí vyšel zaměstnavatel vstříc a uvolnil je na třídní schůzky. Jinak se obě matky

shodly, že jim nevadí žádná forma komunikace. Zde jsou tedy odpovědi různé, než píše výše u učitelů, což je pochopitelné, jelikož učitelé pořádají třídní schůzky ve své pracovní době.

- **vliv prospěchu žáka na komunikaci s učiteli** – zde se odpovědi u rodičů liší. Rodiči 1 nepřipadá, že by měl prospěch jeho dítěte vliv na komunikaci s učiteli, ale to jen asi z toho důvodu, že jeho dítě má dle zjištění výborné hodnocení a nemůže to posoudit z druhé strany. Naopak Rodič 2 si myslí, že učitelé více apelují na rodiče s dětmi, které mají horší známky, aby se s nimi více učili. *Myslím, že ano. Předpokládám, že kdyby měly děti horší známky, tak by učitelé více apelovali na to, aby se děti doma více učily. I když možná větší roli v komunikaci s nimi hraje spíš chování dětí, než prospěch.* Tady musím ještě podotknout, že učitelů jsem se na tuto otázku neptala, jestli jim připadá, že by s nimi rodiče komunikovali jiným stylem, když má jejich dítě horší známky. Sám Rodič 2 přiznal, že byl na jedné třídní schůzce hrubější. Jednalo se právě o hodnocení jeho dítěte.

3.5 Pozorování třídní schůzky

Třídní schůzky jsou na této základní škole pořádány čtyřikrát do roka, úzce tak souvisí se čtvrtletním klasifikováním. Na třídní schůzky jsem se šla podívat k mladé paní učitelce, která je třídní učitelkou žáků z šestého ročníku a na této škole působí druhým rokem. Byla tak laskavá a podala žádost mé přítomnosti rodičům a všichni rodiče s tím souhlasili.

Třídu si paní učitelka pro jistotu ještě uklidila, srovnala lavice a celkově pohled do třídy byl pěkný. Nástěnky upravené, nikde se neválely papírky a koše s odpadky byly vynesené. Tabule čistě smazaná. Jak píše Čapek, na mnoho rodičů zapůsobí to, jak vypadá učebna, do které vešli. Paní učitelka měla připravené papírky s hodnocením každého předmětu, které měla v plánu dát rodičům.

Před začátkem třídní schůzky jsem se ještě ptala, zda se na ní paní učitelka nějakým způsobem připravovala. Odpověděla mi, že na úplně první třídní schůzku se ptala svých kolegů, aby věděla, co všechno má říkat, jaké má dát rodičům podepsat například papíry, atd.

Během příchodu rodičů mi přišla paní učitelka trochu nervózní. Poklepávala propiskou na stole a sama přiznala, že nemá dobrý pocit kvůli minulým třídním schůzkám, kdy měla s většinou rodičů konflikt kvůli celkovému propadu dětí z matematiky. To však byla jiná třída s jinými rodiči.

Po příchodu rodičů mohla třídní schůzka začít. Účast rodičů byla velká, schůzky se nezúčastnili pouze tři rodiče z 27 celkových. Z toho bylo 20 matek a pouze 4 otcové. Matka problémového žáka, který v hodině neustále vyrušuje, nepíše si poznámky a jeho hodnocení z většiny předmětů je nedostačující, byla s paní učitelkou domluvená na osobním setkání o den dříve, než se konaly třídní schůzky. Sama přiznala, že nechce chování svého syna řešit přede všemi rodiči. Této schůzky jsem se neúčastnila, ale dostala jsem alespoň stručný obsah, jak tato schůzka probíhala. Maminka problémovějšího žáka zkrátka nechtěla, aby byla kárána za to, že její syn při vyučování vyrušuje, nepíše si poznámky a celkově je mu jedno, jaké má výsledky. Tímto chováním strhává pár žáků k vyrušování a celkově se i dalším učitelům v této třídě učí velmi špatně. Sama jsem tuto třídu vyučovala. Tohoto žáka jsem několikrát napomínala, ale jemu to bylo opravdu jedno, vždy se ztišil jen na chvíli. Maminka žáka přiznala, že její syn nepatří mezi nejlepší žáky a že mu doma domluví, aby ve třídě nevyrušoval. Vychovává syna sama a on právě prochází pubertou. Paní učitelka nabídla mamince pedagogicko - psychologickou poradnu, protože ona i více učitelů má pocit, že má syn nějakou poruchu soustředění. Maminka však poradnu odmítla, nepřipadá jí (nebo si možná spíše nechce připustit), že by její syn měl nějakou poruchu. Po oznámení synových výsledků, dostala nabídku na doučování syna, kterou se však maminka nejdříve rozhodla probrat s ním samotným. To mi přišlo trochu úsměvné, když žák propadá z většiny předmětů. Nakonec k doučování stejně nedošlo. Na druhou stranu chápu, že ne každý je schopný mít vynikající výsledky ze všech předmětů, ale v tomto případě mi to přišlo jako vyloženě ignorace ze strany žáka.

Paní učitelka nejdříve představila sebe, jelikož to byla její první třídní schůzka s touto skupinkou rodičů. Posléze představila mě. *Dobrý den, s většinou z Vás jsem se ještě neviděla, tak mi prosím dovolte se představit. Jmenuji se Učitel 2 a jsem třídní učitelkou Vašich dětí. Se mnou tu je ještě studentka pedagogické fakulty Romana Müllerová, o jejíž přítomnosti jsem Vás předem informovala. Jako třídní učitelka Vašich dětí budu*

až do jejich deváté třídy, takže se budeme v příštích letech vídat častěji. Ještě bych Vás ráda upozornila, že máte možnost se přijít podívat na jakoukoli vyučovací hodinu, abyste mohli nahlédnout na to, jak výuka probíhá. Jen bych Vás chtěla poprosit, zda byste mi předtím nedali vědět, aby se Vás tu najednou nesešlo hodně a nemuseli jste pak celou hodinu stát. Stačí, když mi napíšete esemesku nebo mail, moje telefonní číslo i mailovou adresu jsem Vám připsala k hodnocení, které Vám budu během třídních schůzek rozdávat.

Sedla jsem si na strategicky vhodné místo, abych měla možnost monitorovat reakce a výrazy všech zúčastněných a soustředila jsem se i na učitelku samotnou. Většina rodičů pokývala na pozdrav hlavou a usmála se. Svou přítomností jsem se snažila nezasahovat do třídních schůzek. Chtěla jsem mít objektivní posouzení, ale určitá subjektivnost nelze vyloučit.

Paní učitelka měla připravený papír s body, které chtěla na třídní schůzce zmínit. V první části třídní schůzky zmiňovala obecné informace o škole, nové aktivity a akce, které se zde budou konat. Za měsíc se tu bude konat vánoční akademie, na kterou bych Vás všechny moc ráda pozvala. Děti budou určitě moc rády, když se přijdete podívat, jaké scénky si pro Vás připravily. Jak jsem si všimla, pár rodičů si zapisovalo, ale většina jen pozorovala učitelku a poslouchala. Paní učitelka vznesla dotaz, zda by byl někdo z rodičů ochotný vypomoci na vánočním turnaji, který se konal pro děti a který byl sestaven z několika disciplín. Tento turnaj se konal o víkendu, právě, aby se ho mohli zúčastnit i rodiče. Dvě maminky se přihlásily, že rády vypomohou. Já ráda pomůžu. Je fajn, že se turnaj koná o víkendu, aspoň nemusím žádat o uvolnění z práce. A stejně sem syna povezu, tak už tady rovnou zůstanu. To, že se přihlásili jen dva rodiče mi tedy, musím přiznat, přišlo žalostně málo – jen dva rodiče z 24 přítomných. Snaha zapojení rodičů ke spolupráci se mi moc líbila, protože dle Epsteinové to patří do škály zapojení rodičů do dění ve škole.

Dále v první části zhodnotila celkové výsledky třídy, s ohledem na ochranu údajů nikoho nejmenovala. Jelikož děti učím matematiku, tak Vám teda musím říct, že celkové výsledky nejsou úplně nejlepší. Je tu samozřejmě asi jako v každé třídě pár výjimek, který to udržují, ale doufám, že se děti zlepší. Mám je zatím dva měsíce, tak počkáme do další třídní schůzky, a když budou hodně pozadu za plánem, tak bych pak navrhovala doučování. Ale to si řekneme příště. Rozdala papírky s hodnocením a v druhé části třídních

schůzek měli rodiče možnost si s paní učitelkou popovídat o hodnocení či chování žáka samostatně v kabinetě, bez cizích svědků. Ostatní, kteří čekali, než si paní učitelka promluví o jiných žácích, měli možnost si dát kávu nebo čaj. Zůstala ale zhruba jen polovina rodičů. Druhá polovina šla buď domů, nebo se ptát na výsledky svého dítěte jiného učitele. Celou dobu paní učitelka působila velmi otevřeně a přátelsky.

Často si rodič při návštěvě školy vybaví své vlastní zkušenosti z dětství, které nemusejí být vždy příjemné. U pár rodičů mi přišlo, že se posadili a hned poté se viditelně zmenšili, příkrčili se za rodiče před sebou a vypadali, že budou nejspokojenější, když na ně nikdo nebude mluvit. Tito rodiče jen poslouchali a příliš se nezapojovali do debaty s třídní učitelkou. Jak píše Čapek, většina rodičů bere třídní schůzky jako povinnost a příliš se nezapojují do debaty. Myslím, že tyto rodiče patří do skupiny, ve které se dle výzkumu Tomanové ukazuje, že někdy se může učitel snažit o zapojení rodičů do komunikace sebevíc, ale není mu to nic platné a třídní schůzka zůstává spíše formální a komunikačně hluchou záležitostí. Většina rodičů seděla klidně opřená o židli a poslouchala. Někteří měli založené ruce.

Učitel by měl působit vyrovnaně a hovořit s rodiči jako s rovnocennými partnery, kteří si navzájem naslouchají. Jeho výstup by měl být sebevědomý, ale zároveň být připravený si své kroky obhájit a rodičům je řádně předložit, což si myslím paní učitelka splnila. Při třídní schůzce byla stručná, výstižná a zmiňovala důležité informace. Snažila se mluvit spisovně, což jí nevycházelo vždy, ale o to víc mi přišlo, že navozuje uvolněnější atmosféru. Působila velmi milým dojmem. Vhodně používala pauzy v řeči a nezadrhávala se. Z neverbální komunikace mi přišlo, že ani nebyla nervózní, celou dobu se usmívala. Stála klidně a vyrovnaně, ruce se jí neklepaly a byla slyšet dostatečně nahlas. Byla to její pátá třídní schůzka, navíc první s těmito rodiči. Na začátku schůzky stála na stupínku před rodiči, jelikož představovala sebe i mě. Posléze si sedla za stůl a vedla třídní schůzku za svým učitelským stolem.

Třídní schůzka trvala zhruba 45 minut, což si myslím, že je přijatelný čas. Třídní schůzky by neměly být zbytečně natahovány a rodiče by neměli mít pocit, že si je jen zbytečně odsedí.

Závěr

V bakalářské práci jsem se zabývala formami komunikace mezi učiteli a rodiči, jelikož je to něco, s čím mají absolventi při nástupu do tohoto povolání malou zkušenost. Jsou samozřejmě vybaveni teoretickými znalostmi, či zkušenostmi ze studijní praxe.

Výsledky zpracování rozhovorů by měly ukázat, jakým formám komunikace dávají učitelé i rodiče přednost na konkrétní základní škole a jakým se naopak spíše vyhýbají. Bakalářská práce by tedy mohla nastínit formy komunikace, které se na příkladech zdají jako užitečné.

Teoretická část byla věnována různým aspektům komunikace, ať už verbálních či neverbálních, které souvisí s projevem učitele a mohly by ovlivňovat jeho vyjadřování. Zaměřila jsem se také na to, jakou roli může mít rodič ve škole.

Použitím metod kvalitativního výzkumu přinesla praktická část nasbíraná data, která jsou následně vyhodnocována. Jednotlivé výzkumné otázky jsem zapojila do rozhovorů s učiteli. Cílem bylo popsat výhody a nevýhody forem komunikace pohledem konkrétních učitelů a rodičů. Užitím metody rozhovoru jsem zjistila zajímavé výsledky. Učitelé se všichni shodli, že zatěžující formou komunikace s rodiči je pro ně telefonní hovor. Nevýhody této formy však každý uvedl jiné a to: zasahování do soukromí rodičů, volání pozdě večer ze strany rodičů a větší agresivita rodičů, kteří mají pocit, že se mohou za telefon schovat, řeší-li nějaký vážnější problém. Forma komunikace, která učitelům vyhovuje, byla zejména osobní setkání. U výhod jsem shledala tyto faktory: možnost okamžitě vidět, jak rodič reaguje, při osobním setkání se nejefektivněji vyřeší daný problém. Naopak Učitel 1 má nejraději komunikaci prostřednictvím žákovských knížek, jako výhodu uvedl zpětnou vazbu podpisem ze strany rodičů. U rodičů jsem z nasbíraných dat vypožorovala, že rodiče nejraději využívají v komunikaci s učiteli telefon, který naopak učitelé považovali za zatěžující formu. Účel komunikace byl z obou stran stejný, všichni respondenti uvedli, že nejčastěji komunikují s druhou stranou z důvodu omluvení absence kvůli nemoci.

Na základě užití metody pozorování třídní schůzky jsem měla možnost vypožorovat chování a tedy i verbální a neverbální komunikaci začínající paní učitelky. K uvolněnému působení paní učitelky přispívalo její neformální vyjadřování, občas použití nespisovného

jazyka. Působila velmi mile a celkově atmosféra na třídní schůzce byla přátelská. V první části třídní schůzky se rodiče dozvěděli obecné informace o škole, jaké akce se budou konat a také měli možnost se zapojit do vánočního turnaje. Překvapila mě malá iniciativa rodičů, zapojili se jen dva rodiče z celkových příchozích 24. V této části třídní schůzky se také rodiče dozvěděli celkový prospěch třídy. Ve druhé části mohli rodiče jít za paní učitelkou do kabinetu, kde jim bylo oznámeno, jak si jejich děti vedou v předmětech, které je třídní učitelka vyučuje. Vše bylo beze svědků, takže se rodiče nemuseli obávat, že je uslyší někdo jiný.

Bull doporučuje k budování lepšího vztahu s rodiči: rodiče by měli vědět, jak se jejich dítěti ve škole daří, rodiče by měli rozumět tomu, co se ve škole děje, jak probíhá výuka, rodiče by měli možnost nahlédnout do života školy, rodiče by měli dostat příležitost skutečně pomoci učitelům, ať už jako výpomoc na školních akcích nebo jako asistent při výuce, s větší znalostí o škole by měli rodiče dostat příležitost zapojit se do rozhodování o škole a jejím rozvoji. Většinu těchto kroků, si myslím, paní učitelka na třídní schůzce splnila. Mluvila o celkovém prospěchu třídy, vznesla dotaz, zda by byl někdo z rodičů ochotný pomoci na připravovaném turnaji, tudíž měla snahu je zapojit do školní akce. Nabídla rodičům možnost přijít se podívat na jakoukoli vyučovací hodinu, aby rodiče viděli, jak výuka probíhá. Jenže ke spolupráci jsou potřeba obě strany, jak učitelé, tak rodiče. Na druhou stranu chápu, že rodiče nemají tolik času dostavit se na třídní schůzky či na nějakou mimoškolní akci a kolikrát jim ani zaměstnavatel neumožní uvolnění z pracovního procesu. Samozřejmě je to také otázka priorit a také zda rodiče mají vůbec zájem zapojit se do dění školy.

Jak píše Rabušicová, rodiče by si měli uvědomit, že škola a její učitelé jsou odborníky na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak dělat svou práci. A naopak učitelé by si měli připomenout, že rodiče jsou odborníky na výchovu vlastních dětí. Od stejné autorky se potvrdil i jeden z faktorů, který ovlivňuje spolupráci se školou a vzájemnou spolupráci - jak vypověděli oba rodiče, jedním z hlavních důvodů je nedostatek času.

Bakalářská práce by mohla posloužit začínajícím učitelům, kteří nemají žádné zkušenosti s užitím forem komunikace s rodiči v praxi.

Seznam použitých zdrojů

- ČAPEK, R.**, *Učitel a rodič*, Grada publishing, a. s., ISBN 978-80-247-4640-1
- FONTANA, D.**, *Psychologie ve školní praxi*, Portál s. r. o., ISBN 80-7178-626-8
- GAVORA, P.**, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Paido, ISBN 80-8593-179-6
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L.**, *Sociální dovednosti ve škole*, Grada publishing, a.s., ISBN 978-80-247-3472-9
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.**, *Sociologie výchovy a školy*, Portál s. r. o., ISBN 978-80-7367-327-7
- LAŽOVÁ, L.**, *Mateřská škola komunikuje s rodiči*, Portál s. r. o., ISBN 978-80-262-0378-0
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.**, *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-21854-7
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.**, *Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání*, Portál s. r. o., ISBN 80-7178-772-8
- NELEŠOVSKÁ, A.**, *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Grada publishing, a.s., ISBN 80-247-0738-1
- RABUŠICOVÁ, M., EMMEROVÁ K.**, *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*, Pedagogika, Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 2003, LIII, č. 2. s. 141-151. ISSN 0031-3815
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M.**, *Vztah školy a rodiny dnes: hledání cesty k partnerství (1)*, Pedagogika, Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 1996 (A), XLIV č. 1. s. 49 – 61. ISSN 0031-3815
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M.**, *Vztah školy a rodiny dnes: hledání cesty k partnerství (2)*, Pedagogika, Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR, 1996 (B), XLIV č. 2. s. 105 – 115. ISSN 0031-3815
- SKALKOVÁ, J. a kol.**, *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1983. Učebnice pro vysoké školy

ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., *Komunikace ve školní třídě*,
Portál, s. r. o., ISBN 978-80-262-0085-7

VYBÍRAL, Z., *Psychologie komunikace*, Portál s. r. o., ISBN 80-7178-998-4